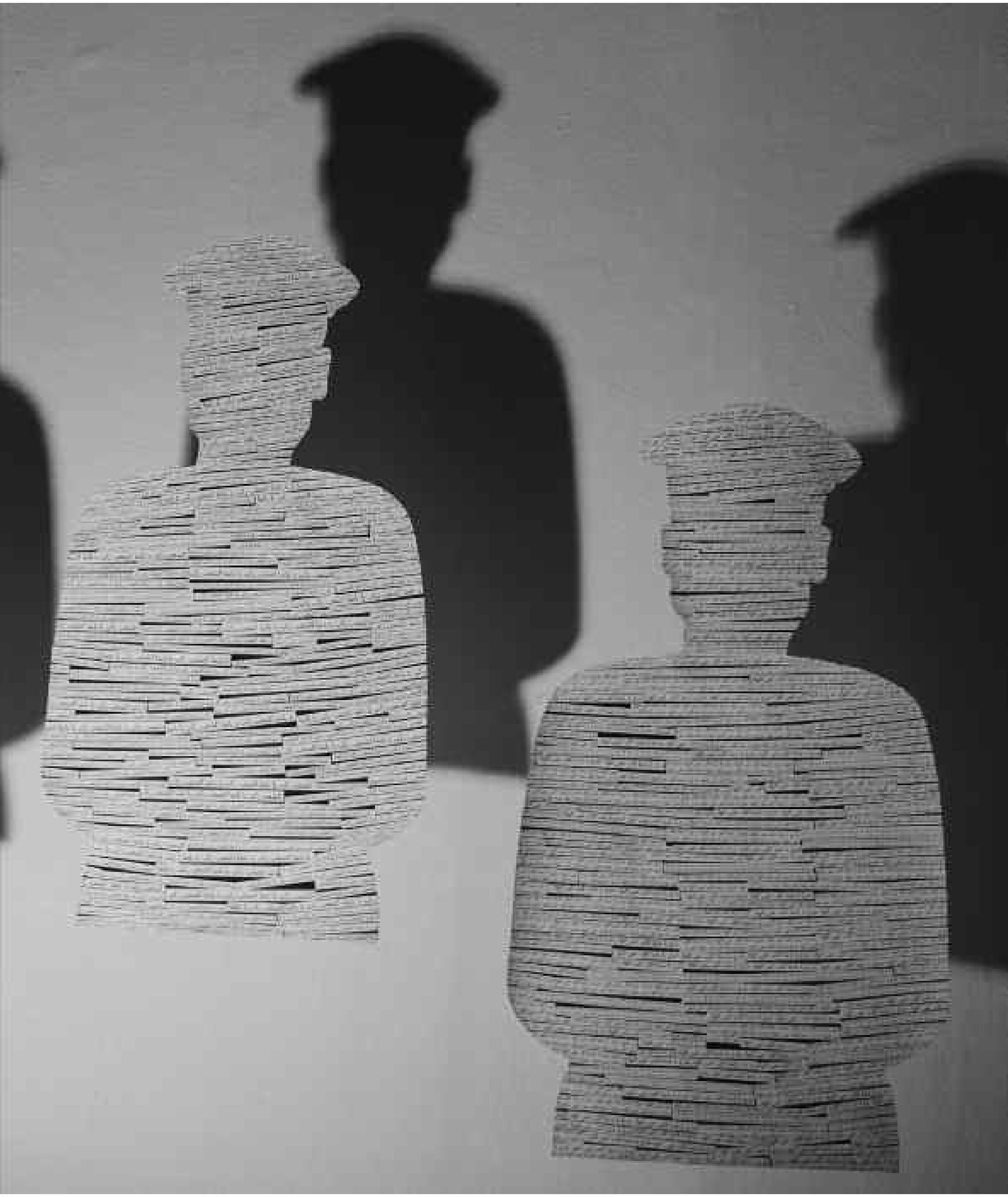
اندیشه و هنر ۲۶ (۱۰۱)



آموزش و پرورش

نشر انستیتو گوته



هدی لطفی: روایت قدرت

Photo: Stefan Weidner

پیشگفتار

آمـوزش و پـرورش - سـازنـدگان آینـده

آموزش و پرورش آیندهٔ ما را می‌سازد. کسانی که از دانش کافی بهره‌مندند می توانند از عهدهٔ چالشهایی برآیند که در دهه‌های آینده با آنها درگیر خواهند بود. مسئله دقیقاً همین جاست. کسی که امروز در آموزش سرمایه‌گذاری می‌کند، مسئلهٔ آینده را حل خواهد کرد نه امروزی را. و اما چون مسائل امروز بروز کرده‌اند (شاید به علت اینکه در گذشته کمتر در آموزش سرمایه‌گذاری شده؟) ترجیح می دهد برای اصلاح کوتاه‌مدت و بی پایدار وضع موجود هزینه کند و نه برای آینده. شگفت‌انگیز است که این رفتار را هم در کشور ثروتمندی مانند آلمان تجربه می‌کنیم و هم در در کشورهایی که با مسائل حیاتی درگیرند.

و اما آموزش همچنین مسئله‌ای فرهنگی است و نه فقط مالی. مشاجره بر سر آموزش نوعی مبارزه فرهنگی است که به تمام اقشار جامعه مربوط می‌شود، چه فقیر و چه غنی، چه پیشرفته و چه عقب‌مانده. کسی که خط مشی آموزش را تعیین می‌کند بر نسل آینده مسلط است و یا چنین تصوری از اقدام خود دارد. آنچه نویسندگان ما در این شماره تشریح می‌کنند مبین این وضع غالباً آشفته است.

ما از خوانندگان خود به یک «سفر آموزشی» مجازی از شرق به غرب دعوت می‌کنیم. شروع می‌کنیم از پاکستان که در آنجا مدرسه، قدیمی ترین نظام آموزشی جهان اسلام، در سالهای اخیر در کانون انتقاد واقع شده، گاهی به‌حق و گاهی بناحق، به‌طوری که از داستان کوتاه جمال مالک و بُشری اقبال برمی‌آید. برعکس به نظر می رسد که در افغانستان نظام آموزشی تحت تأثیر سرمایه داری است. با وجود این: افغان‌ها رنج‌آزموده‌اند و دلسرد نمی‌شوند.

و اما ایران با مسائل دیگری در گیرست. کشوری است چند قومی که علاوه بر فارسی از زبانهای متعدد دیگری مانند عربی و ترکی آذری و کردی و بلوچی برخوردارست. ولی سیاست آموزشی کشور بطوری که در مقالهٔ منوچهر امیرپور عضو هیئت تحریه مجله و مسئول بخش فارسی تشریح شده، این تنوع و غنای زبانی به ضرر همهٔ مردم نادیده گرفته می شود.

گزارش هایکه ته حاکی است که نظام آموزشی مصر که به علت افزایش میزان زادوولد در تنگنا بوه اکنون با مشکلات مبارزهٔ قدرت پس از انقلاب نیز مواجه است. در حالی که مقالهٔ آندراس فلیچ نشان می‌دهد که کتاب «آیندهٔ آموزش و پرورش در مصر» به قلم طه حسین دانشمند مصری امروز هم رهنمود خوبی برای خروج مصر از بحران هویت است. امیرة الاهل گزارش می‌دهد که مصریان تا چه حد طالب علم هستند، بخصوص در شهرستانها، نقاطی که مدیران فرهنگی بوش در آنجا کارهای ابتکاری انجام می‌دهند. تصاویری از آثار هُدی لطفی هنرمند مصری گزارش بررسی وضع هیجان‌انگیز مصر را تکمیل می‌کند.

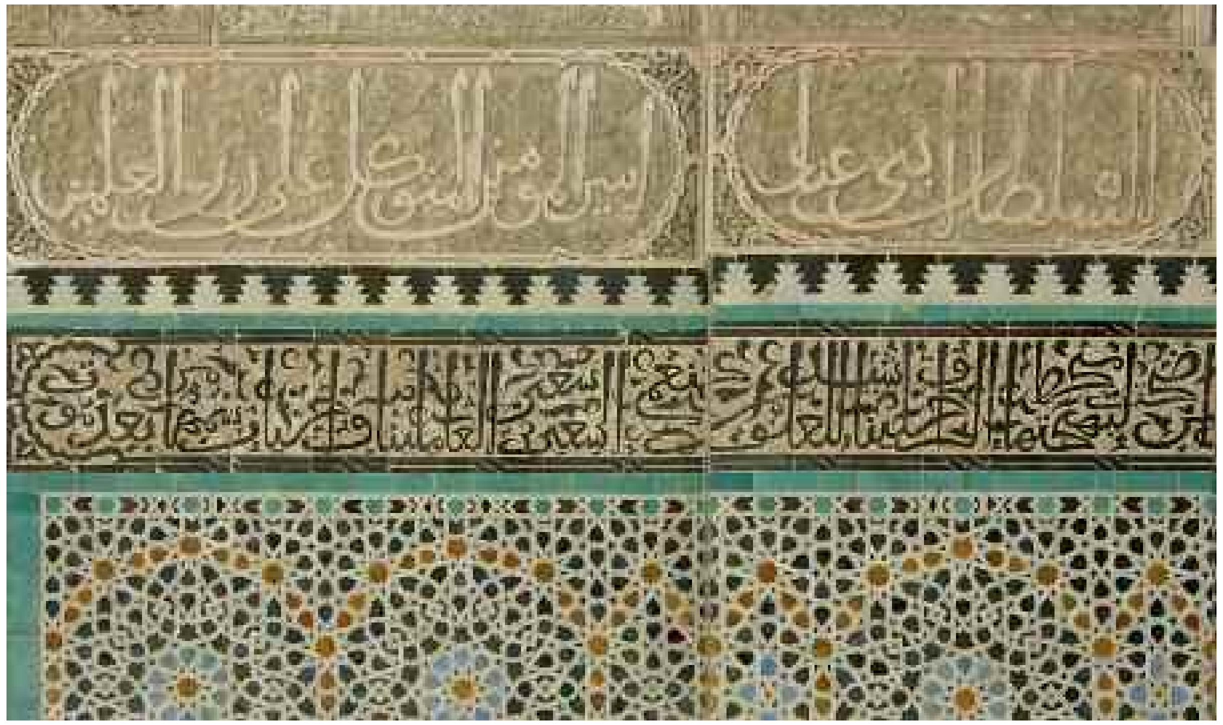
نظام‌آموزشی آلمان با چالش هماهنگ‌سازی مهاجران بویژه از کشورهای اسلامی مواجه است. از اینرو قرار است تعلیمات دینی اسلامی در مدارس آلمان تدریس شود. ولی مشکلات امر بیش از آن است که در ابتدا احتمال داده می‌شد. دنیا امیرپور توضیح می‌دهد که چگونه کودکان معلول مهاجران با پیشداوری‌های جامعه درگیرند. استانیسلاو استرسبورگر در مقالهٔ «هیتلر به من چه ربطی دارد» نشان می‌دهد که تشریح تاریخ آلمان به دانش‌آموزانی که خاستگاه دیگری دارند با چه مسائلی روبروست.

موضوع اصلی شمارهٔ آیندهٔ مجلهٔ ما «روانشناسی» است که از جهاتی با مسائل آموزش در شمارهٔ فعلی بی‌ارتباط نیست.

برای شما مطالعهٔ سرگرم‌کننده‌ای آرزومندیم.

اشتفان وایدنر

سردبیر



آموزش و پرورش

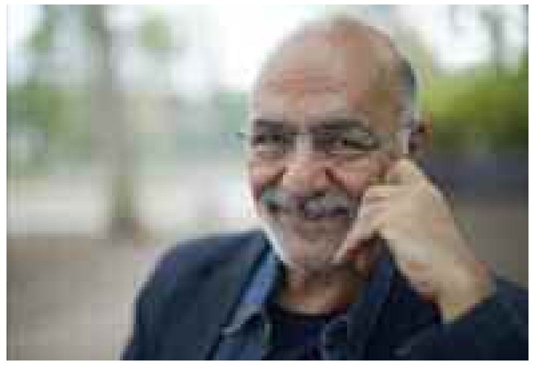








از اینجا و آنجا



نقد و نظر



آموزش و پرورش



■ دانش‌آموزان مدارس اسلامی با چه نگرانیها و مسائلی مواجه‌اند؟ اصلاً چرا مدرسه وجود دارد؟ در داستان کوتاه زیر تلاش شده است که گامی به سوی تبیین این پدیده‌ی پیچیده برداشته شود.

رؤیای مدرسه
داستان کوتاهی از پاکستان

نوشته‌ی: جمال مالک و بشری اقبال

صدای مبهمی سالک را در نیمه شب از خواب پراند. عرق بر پیشانیش نشسته بود. چه اتفاقی افتاده؟ ناگهان صدای پا و روشنایی تندی بر خوابگاه حاکم شد. به زوزه‌ی سگها و صدای ریکشاها توجهی نداشت. با ترس و کنجکاوی از لای در اتاقش در طبقه‌ی اول دزدکی به بیرون نگاه کرد. آن سوی نرده سربازانی را دید که با هجوم غافلگیرانه همه جا را بازرسی می‌کردند، مانند سگهای ردیاب در حیاط وسیعی که دور آن را درِ ورودی و دیوارهای سفیدکاری‌شده و درهای نُه اتاق و مسجد فرا گرفته بودند، پاورچین می‌گشتند.

سالک پریشان و آشفته ماجراهای مسجد قرمز «جامعه حفصه» را به خاطر آورد که به صورت نشانه‌ی پایداری اسلامی در حافظه‌اش حک شده بود. و اما اکنون علت حضور نظامیان در اینجا چه بود؟

چند لحظه بعد سربازان دو نفر از طلاب را از راهروهای این مدرسه‌ی بزرگ شهر به بیرون بردند: عزت دوست ترکمنی او از طبقه‌ی سوم که در آن طلاب بزرگسال اقامت داشتند و مسعود از طبقه‌ی اول.

دری که به روی حیاط مدرسه ابوعنانیه در شهر فاس در مراکش باز می شود. این بنا که از شاهکارهای معماری اسلامی است در سال‌های ۱۳۵۱ تا ۱۳۵۴ میلادی به دستور ابوعنان فارس حاکم سلسله‌ی مارینی ساخته شد
Photo: Stefan Weidner

سالک با ناراحتی هم‌اقاقی های خود را بیدار کرد و ماجرا را به آنها خبر داد. نومیدانه به گمانه‌زنی درباره‌ی علت این رویداد پرداختند. عبدالمصطفی که عاشق کتابخوانی بود و از خانواده‌ی بازرگانان معتبر برخاسته بود، احتمال می‌داد که اقدامات انضباطی در جریان است. مدرسه‌ی آنها نیز مانند جامعه حفصه که متفقین «جنگ با تروریسم» آن را با خاک یکسان کرده بودند، در کانون توجه عمومی قرار داشت. نظامیان با قدرتنمایی ثابت کردند که هر وقت بخواهند به آموزشگاههای خصوصی نیز یورش می‌برند. ظاهراً مدارس دینی موجب ناخشنودی فزاینده‌ی شده بود، نه تنها در پاکستان که از لحاظ تعداد جمعیت دومین کشور بزرگ مسلمان در جهان به‌شمار می‌رود. فقط در این مدرسه بیش از ۱۰۰۰ طلبه وجود داشت. سالک پس از توضیحات عبدالمصطفی از خود می پرسید که اینها چه کسی و چه چیزی را می خواهند به انضباط درآورند. نمی توانست تصور کند که مدرسه‌ی او ممکن است مهد تروریسم باشد.

پنج هم‌اتاقی پس از وضوو نماز صبح برای همشاگردی‌های دستگیرشده‌ی خود دعا کردند و باهم به آشپزخانه‌ی نزدیکی رفتند. امروز نان بربری و ماست آبکی به زحمت از گلوی طلبه‌هایی که هر روز صبحانه‌ی فقیرانه را با ولع خاصی می خورند، پایین می‌رفت.

معلمشان شاه نورانی که «شلوارکمیز» خاکستری به پا داشت آنها را سر درس خواند. معلم عمامه‌اش را تا پیشانی پایین کشیده بود و شانه‌های باریکش را با شال پوشانده بود. خرده‌نانهایی از صبحانه در ریش حنایی‌اش به چشم می‌خورد. طلبه‌ها چهارزانو روی حصیرهایی جلو او



نشستند. رحل قرآن و میزهای کوتاه را نجار همسایه ساخته است. معلم بلافاصله وارد موضوع درس شد، گویی هیچ اتفاقی نیفتاده است. درس صرف و نحو از ساعت قبلی ادامه یافت. تسلط بر زبان در این مدرسه اهمیت خاصی داشت. با تدریس قواعد صرف و نحو می خواستند طلاب را آماده کنند تا بتوانند قرآن و علم منطق را که برای حقوق اسلامی حائز اهمیت بودند درک کنند. شاه نورانی با نگاهی به طلاب دریافت که ناآرامی شدیدی آنها را آزار می‌دهد. به نظر می‌رسید که از خود می پرسند: صرف و نحو و منطق چه ربطی به یورش شبانه دارد؟ آیا مدرسه با توطئه‌ای درگیر شده است؟

سالک نمی‌توانست فکر خود را روی موضوع درس متمرکز کند. بیشتر به عزت سفیدپوست و موطلایی و ظریف‌اندام می‌اندیشید. سالک او را هنگام درس از پشت ستونهای دور حیاط اندرونی، پنهانی تماشا کرده و عمیقاً به چشم‌هایش نگاه انداخته بود. عزت با خواندن اشعاری از ابونواس و عمر خیام درگوشش او را مفتون خود کرده بود، بدون محرم راز و پنهانی. سالک هم هنگامی که او اشک می‌ریخت، شریک غمش شده او را تسلی داده بود. پدر عزت مانند بسیاری از مجاهدان دوره‌ی جنگ سرد در افغانستان کشته شده بود، بین سالهای ۱۹۸۶ و ۱۹۹۴ هنگامی که آمریکا با صرف ۵۰ میلیون دلار کتابهای درسی برای مدارس دینی تهیه می‌کرد تا جهاد علیه اتحاد شوروی را پیش ببرد. از آن پس، چند تن از طلاب مدرسه در کشمیر و بوسنی راه بهشت را یافته بودند.

پس از درس، سالک اطلاع پیدا کرد که عزت گویا به همکاری مسعود یورشی به آکادمی نظامی واقع در منطقه مرزی را برنامه‌ریزی کرده بود، مسعود از میان پختون‌ها (پشتون)های افغانی برخاسته که در معرض حملات «جنگ با تروریسم» هستند. شاید عزت فقط می خواسته از متجاوزانی انتقام بگیرد که این همه درد و رنج بر او تحمیل کرده‌اند. سالک امیدوار بود که انگیزه‌های تروریستی در کار نبوده باشد.

روز بعد، با احساس درماندگی نزد پدرش رفت که با وجود تعلقش به کاست بافندگان از طبقه‌ی انصار به شمار می‌رفت. طبق شجره‌نامه نسبش به انصار پیغمبر در مدینه می‌رسید. راننده‌ی شخصی یک افسر پلیس بود. وقتی که سالک وارد منزل شد سه خواهر او را از خوشحالی در آغوش گرفتند. مادرش برای استقبال او تعویذی بگردنش آویخت. همه بدقت به حرفهایش گوش دادند. سالک با دیدن دود سیگار در فضای منزل فهمید که پدرش نیز حضور دارد. وارد آشپزخانه شد و دید که پدرش جلو آیینه‌ی رنگ‌رفته‌ای ریشش را می تراشد. پدر پنجاه‌ساله در حالی که به سیگار پک می‌زد، عامرانه به او گفت که باید تحصیل خود را در مدرسه ادامه دهد و با آموزش عالی شایستگی لازم را برای ورود به مدارج پایین ارتش کسب کند. مدارج عالی بهرحال به دانش‌آموختگان آکسفورد و کمبریج اختصاص یافته بود. برادر بزرگ سالک قابل اعتماد نبود. او از مدارس دولتی به صحنه‌ی مواد مخدر راه یافته بود. پدر با عصبانیت به سخنان خود خاتمه داد.

سالک سنگینی باری را که بر دوشش گذاشته شده بود، احساس می‌کرد. سه خواهر مجرد داشت که یکی از آنها تقریباً فراسوی سن ازدواج بود. انتظارات پدر او را عصبانی و تحریک می‌کرد. مسئله‌ی عزت فکرش را مشغول کرده بود.

سرانجام با اوقات تلخی به مدرسه برگشت. در کنار ستونها جلال‌الدین معلم مدرسه را دید که با حرکات دست و سر با جوانانی که دورش را گرفته بودند بحث می‌کرد. کلمات عدالت و ظلم و

کاشیکاری دیوار مدرسه ابوعنانیه
در شهر فاس در مراکش.
Photo: Stefan Weidner

دعوت و جهاد و جماعت و جیش به‌گوشش خورد. معلم ناگهان با مشت گره‌کرده بر روی میز کوچک کوبید. وقتی که جلال‌الدین چشم‌های آتشین سالک را دید سکوت کرد. سالک پیش خود فکر کرد: سکوت هم نوعی وسیله‌ی ارتباط است. ناآرامیش شدیدتر شد.

قبل از نماز مغرب عزت گردش‌کنان به حیاط مدرسه آمد، با لباس معمولی و حرکات خاص خودش. طلاب و معلمان با تعجب استقبال گرمی از او کردند و در آغوش گرفتند و خدا را شکر گفتند. سالک به سوی او شتافت، از شنیدن بوی خوش عزت دلش آرام گرفت.

هنگام وضو کنار هم ایستادند. صدای عزت در اثر شرشر آب نا رسا بود ولی لرزش سوراخهای بینی‌اش خشم او از رفتار نظامیان نشان می‌داد. درگوشی به سالک گفت که رفتار متجاوزانه‌ی مسؤلان دولتی قابل تحمل نیست و باید با آنها به مبارزه برخاست. سالک دست‌پاچه سر بلند کرد. یعنی چه؟

سالک و عزت شانه‌به‌شانه با سایر طلاب نماز خواندند. هنگام خوردن عدس پلو از بشقابهای فلزی، عزت نگاههای کنجکاوانه را به سوی خود جلب می‌کرد. سالک درحالی‌که با دست لرزان مقداری برنج و عدس را بین انگشتان شست و سبابه و میانی گرد می‌کرد از خودش می پرسید که این نگاه‌ها چه معنایی دارد. اگر از افکار عزت خبردار می‌شدند آیا مانند او می ترسیدند؟ آن شب خواب به چشمان سالک نیامد.

شاه نورانی علیه جلال‌الدین فردا طبق معمول سر درس رفت. شاه نورانی ریش‌سرخ دستهای خود را با شال گردن پاک کرد و درس را با داستانی از دوره‌ی تحصیلش در مدرسه هنگام جنگ افغانستان شروع کرد و در خاتمه گفت: مجاهدان بدون اجری در این دنیا شهید شدند و یتیم‌هایی بجای گذاشتند که امروز در مدارس درس می خوانند. رفقایش او را در آن زمان به جهاد ترغیب کردند ولی او بالاخره جان سالم بدر برد و برگشت. در حالی که قلم خود را به سوی طلاب گرفته بود ادامه داد: می خواهد که طلاب با قلم پای به میدان بگذارند و نه با شمشیر.

سالک فهمید که معلم چه می‌گوید: جهاد با ابزار مسالمت نیز مقدور است. نگاهش به سوی منار با عظمت معطوف شد. استاتیک بر عهده‌ی خداست، در این بلندیها انسان به خدا نزدیکتر است. کمی احساس آرامش کرد.

بعد از ظهر روز بعد سالک خارج از کلاس درس زیر درختی جلال‌الدین و عزت و دو طلبه‌ی ناآشنایی از مدرسه‌ی دیگر را دید که دورهم جمع شده‌اند. وقتی که به آنها سلام کرد فوراً پراکنده شدند و فقط عزت با تبسمی برلب نزد او آمد. سالک نتوانست کنجکاوی و ناآرامی خود را پنهان کند. سؤالهای زیادی او را آزار می‌دادند. می خواست بداند که مدارس از چه زمانی ایجاد شده‌اند. عزت گفت که جواب این سؤال را پیشنماز مسجد می تواند بدهد و دست دوست جوانش را گرفت.

چند دقیقه بعد به مسجد رسیدند. پیشنماز گفت که اولین مدرسه در سال ۱۰۶۷ بنام نظامیه‌ی بغداد بنیانگذاری شد. علومی که در آنجا تدریس می شد برای تربیت کارمندان دولت و قضات بود. در آنجا همچنین علمی بنام «علم الخلاف»، برای بحث و جدل پدید آمد که آن موقع جزء لاینفک آموزش علم فقه بود. ولی پیشنماز نتوانست به این سؤال پاسخ دهد که آیا این علم به منظور ترویج همزیستی مسالمت‌آمیز به کار می‌رفت یا برای آشنایی با حربه‌ی استدلالی طرف مقابل.





مدرسه دارالعلوم ابن سینا
در لاهور
Photo: Private

آنها به موقع برای برگزاری نماز مغرب به مدرسه برگشتند. سالک که از فرط سؤالهای بی‌جواب سرگیجه گرفته بود، سر نماز به سجده افتاد. می‌خواست مسئله را روشن کند. از فکر اینکه به دیدار مولانا رضوی مدیر مدرسه برود وحشتش می‌گرفت. وقتی سالک وارد اتاق شد مدیر مدرسه شیروانیسیاهی به‌تن ورقه‌های امتحانی را که اتحادیه‌ی مدارس برای او فرستاده بود، مطالعه می‌کرد و از لیوانی آب انار می‌خورد. صدای آهسته‌ی کامپیوتر به گوش می‌رسید. دستی بر ریش بلند سفیدش کشید. چشمان خسته‌اش اماکن متبرکه‌ی زیادی دیده بود. او به چشمانِ کنجکاو سالک نگریست و جواب داد که علم الخلاف متأسفانه مقبولیت عامه نیافت. از نظامیه در همان اوایل بنیانگذاری به عنوان سنگر مستحکمی علیه شیعیان و معتزله سوء استفاده شد. صدای کامپیوتر خاموش شد، برقها قطع شده بود. سالک فهمید که از مدرسه برای مقاصد دیگری غیر از تعلیم و تربیت نیز استفاده می‌شود.

سالک در حین تحقیق به طلبه‌هایی از مدرسه‌ی دیگر برخورد. آنها او را به تمسخر طوطی بهشتی‌نامیدند. ولی چرا؟ او در حالی که به «دعوت اسلامی»، جنبش قدرتمند تبلیغ دینی برای رستگاری روح مسلمانان، می‌اندیشید دست به عمامه‌ی سبز بزرگش برد. یکی از طلاب می‌خواست او را قانع کند که شیوه‌ی زندگی سنتی انسان را به انحراف می‌کشاند. زیارت اماکن متبرکه و شفاعت خواستن از مردگان ریاکارانه و مشمئزکننده است. عرق بر پیشانی سالک نشسته بود. به هیچ وجه نمی‌خواست به ارتداد متهم شود. ولی چطور می‌توانست بداند که راه راست کدام است؟

هر چه زودتر فلنگ را بست. نفس‌نفس‌زنان به خوابگاه رسید و به اتاقش رفت و ماوقع را به دوست کتابخوانش عبدالمصطفی گزارش داد. او جواب داد به طوری که از نوشته‌های ابن تیمیه (متوفی به سال ۱۳۲۷ میلادی) برمی‌آید تکفیر تازگی ندارد. بحث‌های پرشور درباره‌ی تقلید سنت در برابر اجتهاد را از گذشته‌های دور می‌شناسیم و اضافه کرد: برای ما پیامبر اسلام همه جا حی و حاضر است. ولی به نظر پیروان سنت مدرسه‌ی دیوبند که در سال ۱۸۶۷ میلادی نزدیک دهلی بنیانگذاری شده این محبوب خدا به مرگ طبیعی وفات کرده است و بس. سالک بشدت تحت تأثیر قرار گرفت. و اما این اطلاعات به چه کار می‌آید؟

با این افکار اتاق را ترک کرد. وقتی مولانا رضوی را در حال بستن در اتاقش دید قدمهایش تندتر شد. مدیر می‌خواست بداند که آیا سالک با جوابش قانع شده است یانه. جوان با آشفتگی از برخوردهای ناراحت‌کننده با طلاب ناآشنا خبر داد. مدیر مدرسه به‌مهربانی دست بر شانه‌ی سالک گذاشت و از برخوردهای داخلی بین مسلمانان که از سال ۱۹۸۰ به خشونت کشانده شده و با وضع قانون راجع به کفرگویی مورخ ۱۹۸۶ شدت یافته سخن گفت. معلم آهی کشید و گفت: مناسبت‌های این برخوردها مراسم یادبود سالروز فوت یک صوفی (عُرس) یا مراسم تعزیه‌ی شیعیان یا میلاد نبی (ص) است. سالک اندکی مردد ماند و بعد سؤال کرد نمی‌توان از این برخوردهای خشونت‌آمیز با علم الخلاف جلوگیری کرد؟ مولانا پدرانه دست بر سر جوان کشید و او را طلبه‌ی کنجکاو نامید.

وقتی که آفتاب غروب کرد و آسمان رنگ‌آمیزی شد هنوز چند تن از جوانان در پارک مدرسه بدمینتون بازی می‌کردند، صدای اذان به گوش می‌رسید. پرندگان به سوی آشیانه پرواز می‌کردند و مردم به مسجد می‌شتافتند.

روز بعد پس از درس، سالک نزدیک اتاق مولانا رضوی ناگهان صدای عزت را شنید و با احتیاط به اتاق نگاه کرد و جلال‌الدین را نیز آنجا دید. با مهربانی به سالک خوش‌آمد گفتند و عزت بانگاه تشویق‌آمیزی او را نگریست.

مولانا از مقدمه‌ی ابن خلدون دانشمند قرون وسطایی (متوفی به‌سال ۱۴۰۶) سخن می‌گفت. او علوم را به نقلی و عقلی و دینی و دنیوی تقسیم کرده بود. علوم نقلی برمی‌گردد به شریعت ملهم از قرآن و سنت نبوی. علوم کمکی دیگری مانند صرف و نحو نیز جزو آنهاست. علوم عقلی مانند منطق و فلسفه و نجوم و طب، ریاضیات و مابعدالطبیعه مبتنی است همچنین بر سنت دیگران، بر جهان‌بینی غیر اسلامی. جلال‌الدین با حالت عصبی سینه صاف کرد.

مولانا رضوی ادامه داد: فرق بین این دو سنت علمی از منابع آنها ناشی می‌شود: علم الهی (اسلامی) و علم انسانی. سالک ریش ناتراشیده‌اش را خاراند و با ابروان بالاکشیده به عزت نگاه کرد، نگاه عزت متوجه جلال‌الدین بود. سالک با تعجب پرسید: یعنی در مدرسه‌ی همسایه فقط علوم نقلی تدریس می‌شود؟ جواب عزت مورد تصدیق جلال‌الدین واقع شد: دانش فقط بر علوم نقلی مبتنی است. سالک بار دیگر از این حرفهای متناقض در شگفت شد.

مولانا در حالی‌که به مطب مدرسه نگاه می‌کرد ادامه داد که علوم عقلی در دوره‌ی امپراتوری گسترش یافت. تسبیح را بین انگشتان چروک‌خورده‌اش گرداند. قانع کردن میلیونها هندی فقط با قرآن مقدور نبود. برای هماهنگ‌سازی گسترده‌ی فرهنگی نیازمند عقلیات بودند. جلال‌الدین به‌شتاب خداحافظی کرد. عزت به دنبال او راه افتاد. سالک با سرخوردگی برجا ماند.

مولانا رضوی ادامه داد: در هر سه دولت بزرگ اسلامی آن زمان (عثمانی و صفوی و گورکانی) کتابهای مشابهی تدریس می‌شد: غالباً آثار فلسفی، کلامی و ریاضی. سالک چند لحظه نگاه از او برگرفت و به سخنان عزت اندیشید. مولانا توصیه کرد که خود را بخوبی برای امتحانات آماده کند. متون محدثان معروف آن زمان موضوع امتحان نخواهد بود. به متون متداول همواره شرح و تفسیرهایی افزوده شده است. این متون ثانوی ورود سریع به کانون افکار مبتنی بر زمان و مکان خاصی را مقدور می‌سازند. سالک آشفته‌تر از آن بود که بتواند سخنان معلم را پیگیری کند، با خداحافظی اتاق را ترک کرد.

در حیاط مدرسه با عزت مواجه شد که مصراً از او خواست که این قدر با مولانا رضوی ملاقات نکند. سالک در اثر حرافی‌های او نتوانست از گنجینه‌ی عظیم سنن علمی ایران و آسیای میانه‌ی قرون سیزدهم و چهاردهم که از مولانا شنیده بود، گزارش دهد. فقط با صدای خفه گفت که می‌خواهد دوره‌ی شکوفان مدارس قدیم را دوباره زنده کند. عزت با اوقات‌تلخی پرسید، مگر می‌خواهد با پرویز مشرف که به اصرار آمریکا به جنگ مدارس برخاسته، همدستی کند. بعد برگشت و رفت. سر سالک داغ شده بود. عزت چه مسئله‌ای دارد؟

درس روز بعد خطابه‌ای بود درباره‌ی منطق ارسطویی بر اساس کتاب تشحیذالاذهان فی شرح بدیع المیزان به قلم فضل امام خیرآبادی (متوفی ۱۸۲۸/۱۲۴۴) که خلاصه‌ای از الرسالهٔ الشمسیهٔ فی العقائد المنطقیهٔ و تنبیه فی العلم المنطق کتابهای منطق و کلام از قرن سیزدهم بود. عزت هم حضور داشت. طلاب به دقت گوش می‌دادند. تبادل نظر پیش‌بینی نشده بود.



سالک با ناآرامی روی حصیرش تکان می‌خورد. ناگهان خطابه را قطع کرد و پرسید: یورش اخیر پلیس واکنشی بود در برابر خشونت‌های مذهبی؟ جواب کوتاه این بود که بین منطقیون مدارس اختلاف نظرهایی وجود دارد و دولت هم منطق خاص خود را دارد. سالک زیر نگاههای تند عزت کنجکاوی را ادامه داد و سؤال و جوابهای دیگری را برانگیخت.

سالک تحت تأثیر این سخنان پس از درس دوباره نزد مولانا رضوی شتافت. در زد و وارد شد و بدون مقدمه پرسید آیا طی قرن چهاردهم نیز در مدارس تحولات مشابهی رخ داده است؟ پیرمرد مانند پدری که با غرور به پسر در حال بلوغش می‌نگرد او را از نظر گذراند و گفت «درس نظامی» به نظامیه‌ی بغداد برنمی‌گردد بلکه به ملا نظام‌الدین (متوفی ۱۷۸۴) از لکنهو. ملا این برنامه‌ی درسی را با توجه به تحولات سیاسی آن زمان تنظیم کرده بود، زمانی که گروه‌های میهن‌پرست پای به عرصه‌ی فعالیت گذاشته بودند و عقاید خود را ترویج می‌دادند و می‌خواستند نظام مالیاتی متمرکزی برقرار سازند و زبانهای خود را یکسان کنند. خلاصه‌ی کلام، حوزه‌های حاکمیتی برای خود ایجاد کنند و برای این منظور نیازمند نظام نوینی برای ترویج آموزش و پرورش بودند.

سالک روز بعد در حالی که برنامه‌های درسی را در دست داشت با جلال الدین مواجه شد و از پرسید که علت شهرت بد آموزش مدرسه در رسانه‌ها چیست و چه اقدامی می توان برای بهبود آن انجام داد. او سالک را دست‌به‌سر کرد و او را به کتابخانه فرستاد. آنجا کتابدار کتابی به سالک داد. در آن کتاب آمده بود که در اثر مداخله‌ی استعمار و ایجاد نظام آموزشی نو در نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم مدرسه‌ها نقش خود را به عنوان آموزشگاه عمومی بکلی باختند.

سالک در این میان به دستشویی شتافت. چه وقت می‌خواهند به‌جای این آفتابه‌های پلاستیکی فکسنی شیلنگ آب برای نظافت بگذارند. با دست راست شیر آب را باز کرد و با دست چپ خود را شست. بعد دستش را در آب جاری تمیز کرد.

پس از بازگشت به کتابخانه مطالعه را ادامه داد: در کتاب نوشته شده بود که استعمارگران برای ترویج مدنیت مأموریت داشتند که اخلاق جهانی را تحقق بخشند. هر کس تسلیم این سیاست نمی‌شد در حاشیه می‌ماند. از آن تاریخ به این آموزشگاهها مدارس دینی نیز گفته می‌شد. یادش آمد که ابن خلدون از دینی و دنیوی سخن گفته است. سالک به نتیجه رسید که مسئله بسیار پیچیده است.

چند لحظه بعد عبدالمصطفی با چند کتاب در دست وارد کتابخانه شد. گویی افکار سالک را از پیشانیش خوانده است، گفت: سی هزار مدرسه در سراسر کشور به دانش‌افزایی مردم یاری می‌رسانند و بدین ترتیب کمبودهای مدارس پرهزینه‌ی دولتی را جبران می‌کنند و با رحمت اسلامی طبقه‌ی فقیر را آموزش می‌دهند. پشت سر عبدالمصطفی، عزت وارد شد و از قفسه کتاب «برخورد تمدن‌ها» را برداشت و با صدای محکمی گفت: مکاتب فکری متعددی که پس از دوره‌ی استعمار به‌وجود آمده باهم سازگار نیستند. این رقابتها را فقط می توان با اسلام حقیقی برطرف کرد.

مولانا رضوی که از فعالیت‌های پیرامون مدرسه نگران شده بود جلسه‌ای از معلمان برگزار کرد. قرار شد سالک برای آوردن چایی حضور داشته باشد.



مدرسه دارالعلوم ابن سینا
در لاهور
Photo: Private

مولانا در جمع همکاران به مجله‌ی ماهانه که به مناسبت ماه رمضان آینده تازه از زیر چاپ درآمده بود، نگاه می‌کرد. خیرات و صدقاتی که همسایگان و بازرگانان می‌دادند در حال رکود بود. ولی انتظار می‌رفت که معاودین متعدد از منطقه‌ی خلیج فارس بزودی زکات خود را بدهند. مدارس دینی همچنین از سال ۱۹۸۰ از منابع دولتی نیز زکات دریافت می‌کردند. این گونه کمک‌های مالی تقریباً یک سوم درآمد سالانه‌ی آنها بود.

سالک با شنیدن این سخنان به یاد بناهای باشکوه مدارس افتاد ولی با چندش غذای یکنواخت روزانه را نیز به خاطر آورد. بعد عید قربان به ذهنش خطور کرد که هنوز مدتی به فرارسیدن آن مانده بود ولی این فکر کافی بود که بوی خون پوست قربانی‌ها را که طلاب مدرسه باید در کنار خیابانها جمع می‌کردند احساس کند. به‌مناسبت عید قربان گوشت زیادی برای غذا نصیب‌شان می‌شد. شکمش به قاروقور افتاد.

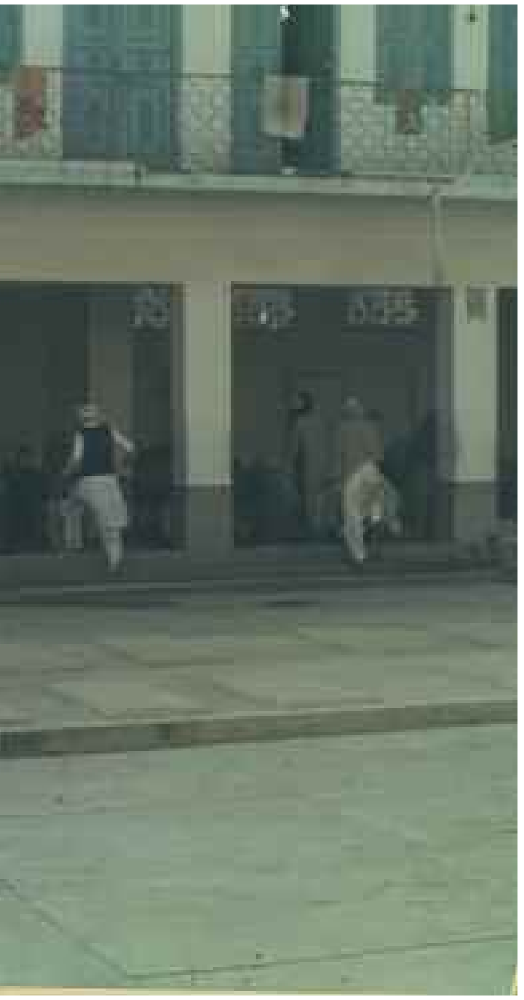
معلمی شاکیانه گفت که وضع نامطلوب مدارس در کشورهای اسلامی نتیجه‌ی ملی‌کردن موقوفات است. گرچه علما از آن به‌بعد متحد شدند ولی نتوانستند نظام آموزشی خود را به صورت پایداری اصلاح کنند. اختلاف نظری که در تعلیم و تربیت به نمایش می‌گذارند بسیار عمیق است. احزاب سیاسی و مذهبی که اعضای خود را از این مدارس می‌گیرند اختلافها را دامن می‌زنند.

مولانا رضوی با سرفه‌ی کوتاهی حرف‌های او تصدیق کرد و دست راست را بر صورت خسته‌اش کشید و ناگهان تکان خورد وقتی که یکی از همکاران گفت که مدارس دینی در محیط خاص خود پدید آمده‌اند و غالباً ترک تحصیلی‌ها را، کسانی را که مقبول جامعه نیستند، در دامن خود می‌پذیرند. مساجدی که به آنها پیوسته‌اند و تعداد آنها در پاکستان تقریباً به یک میلیون می‌رسد مراکز مهم بسیج عمومی هستند.

ناگهان رشته‌ی افکار سالک پاره شد. درست شنیده بود؟ او جمعه‌ی گذشته شاهد بود که چگونه واعظ در خطبه‌ی نماز سخنان تحریک‌آمیزی به‌زبان آورده و مسلمانانی را که با او اختلاف نظر داشتند تکفیر کرده بود. گویا درسهای دینی و خطبه‌ی نماز جمعه از مسائل مورد اختلاف بودند و معلمان در جبهه‌های مختلف می جنگیدند.

ریش‌سرخ وارد سخن شد و گفت که نوسازی جهانی می‌خواهد نوعی ضوابط عمومی در جهان اعمال کند و با این اغراض مقاومت نیروهای محلی را برمی‌انگیزد. طرفی می‌خواهد حاکمیت دولت را گسترش دهد و طرف دیگر بر استقلال فرهنگی و سیاسی خود پافشاری می‌کند. تعداد زیادی از مدارس به مبارزه با دولت برخاسته‌اند و برای دریافت سهمی از منابع اندک باهم‌دیگر رقابت می‌کنند.

مولانا رضوی از جا بلند شد و با صدای جدی گفت که مدرسه‌ی او از زمان بنیانگذاری به آموزشگاه نمونه‌ای تبدیل شده است و او هر چه از دستش برآید خواهد کرد تا این روال تغییر نکند. جوانان آموزش و آینده‌ی پیشرفته‌ای لازم دارند. چشمهای خسته‌اش را که زیر ابروان پرپشت پنهان بودند، مالید و با صدای مطمئن ادامه داد: ولی اصلاح برنامه برای آموختن تمدن و اصلاح جامعه کافی نیست، تعالیم هم باید اصلاح شوند.



سالک علناً می‌دید که جلال‌الدین برآشفته است. توی دلش می‌پرسید که چه‌اش است، ولی نمی‌خواست جواب احتمالی را بداند.

مولانا ادامه داد: ورود به بازار کار مسئله‌ی بزرگی برای جوانان است. علاوه برآن، ایدئولوژی سلفی روبه‌رشدی که آثار ظاهری آن در شکل ریش و لباس معاودین خلیج فارس دیده می‌شود، پدید آمده است. آنها با سرمایه‌ای که با کار پرزحمت جمع‌آوری کرده‌اند وارد بخشی از بازار کار می‌شوند که سابقاً گروههای دیگر جامعه در آن اشتغال داشتند. به نظر او برخوردهای خشونت‌آمیز بین سنیان و شیعیان قرینه‌ای بر آن است. معلوم است که عوامل خارجی در تحریک آنها دست دارند.

مولانا رضوی درحالی که رنگ صورتش سرخ شده بود گفت: مسئله وقتی پیچیده‌تر می‌شود که افراد ناوارد و غیرروحانی که این جنبش‌های پایداری را رهبری می‌کنند به اظهارات کلامی علمای شهیری استناد می‌کنند. چه بسا تبهکارانی هم به این مقامات می‌رسند که مدارس دل خوشی از آنها ندارند ولی آنها را تحمل می‌کنند، صرفاً به خاطر اینکه از کمک‌های مالی آنها برخوردارند.

وقتی مولانا به نقل قول از یک کتاب انگلیسی پرداخت، عرق بر پیشانی جلال‌الدین نشست. در این کتاب آمده بود که حتی می‌توان در ساختارهای سنتی مانند خانواده و طایفه و شبکه‌های ارتباطی علما نیز نفوذ کرد. وقتی دولت نتواند صلح و رفاه و عدالت را تأمین کند این تبهکاران می‌توانند خشونتهای خود را با دین توجیه کنند و خود را به صورت نماینده‌ی انحصاری اسلام جا بزنند. آنها برای نیل به مقاصد خود از طلاب مدارس نیز سوء استفاده می‌کنند. این حرکات قابل مسامحه نیست.

سالک پس از بازگشت به اتاق شنیده‌های سردرگم‌کننده را برای هم‌اتاقیهایش بازگویی کرد. تمام شب ناآرام بود. خیال می‌کرد که صداهایی شنیده است، چندین بار دم در رفت و به بیرون نگاه کرد. ناگهان در تاریکی چندین هیکل سایه‌وار دید. با شال گردن و کپی‌های پایین کشیده شده از حیاط گذشته به بیرون شتافتند. حرکت دست جوانی که با آن اشاره به اقدام فوری می‌کرد، به نظرش آشنا آمد. سایه‌ی دیگری شبیه جلال‌الدین بود. به محض اینکه حیات مدرسه خالی شد از بیرون صدای موتور برخاست که با زوزه‌ی سگها و صدای ریکشاها درآمیخت.

صبح روز بعد عزت در حیاط مدرسه نبود. بجای او عبدالمصطفی را دید که خبری از روزنامه را با حالت آشفته‌ای به او نشان داد. بار دیگر به یک پایگاه نظامی حمله شده و چندین نفر کشته شده‌اند. قلب سالک به تپش افتاد. عبدالمصطفی برای تشویق او گفت ترجیح می‌دهد به کتابخانه برود، بجای اینکه با اشخاصی مانند عزت وقت‌گذرانی کند. ولی حرفهایش بیهوده بود.

وقتی که روز بعد چشم‌های خواب‌آلودش در مدرسه به عزت افتاد، بسیار خوشحال شد. نگاهشان فقط لحظه‌ای تلاقی کرد. عزت در افکار خود فرورفته بود. رئیس دفتر سالک را چند دقیقه بعد احضار کرد. نامه‌ای از پدرش رسیده بود. سالک نامه را با شتاب باز کرد و خواند. چند سطر اول خوشحالش کرد ولی به‌تدریج غم بر دلش نشست. نومیدی در جانش خزید. با بارگران بر دوش تنها مانده بود، بدون هدف این‌وروآن‌ور می‌رفت. هنگام عصر، قبل از نماز مغرب، عزت او را



مدرسه دارالعلوم ابن سینا
در لاهور

Photo: Private



پیدا کرد، جویای حالش شد. به عزت احساس نزدیکی می‌کرد، هرچند که بین آنها از زمین تا آسمان فاصله بود. سالک نامه را به او نشان داد: پدرش نوشته بود که بالاخره از خواهرش خواستگاری شده است. دلش می‌خواهد هرچه زودتر شوهرش بدهد. عزت با تعجب نگاه کرد. سالک گفت مسئله آن است که خواستگار جهیزیه‌ی بسیار زیادی می‌خواهد. ظاهراً به علت سن زیاد خواهرش. او باید چهار سال دیگر ادامه‌ی تحصیل دهد تا بتواند به پدرش کمک کند. در این صورت فرصت از دست می‌رود و خواهرش شوهری پیدا نمی‌کند و خواهرهای دیگرش...

عزت اشکهای سالک را خشک کرد، او را به سوی خود کشید و درگوشی گفت: راههای زیادی برای رسیدن به پول وجود دارد. سالک به او نگاه کرد، زبانش بند آمده بود. در چشمان غم‌زده‌اش پرتو امیدی درخشید.

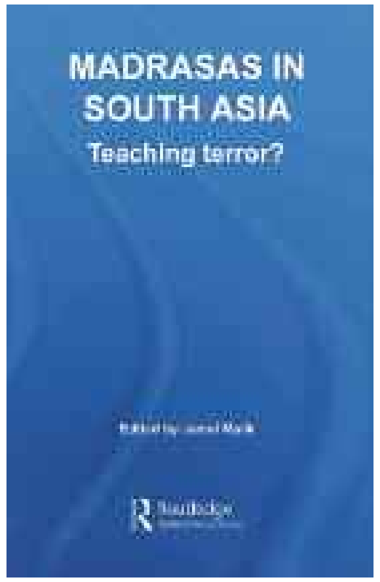
سالک به اتاقش رفت و توی رخت خوابش دراز کشید. به صدای هم‌اتاقی‌هایش توجهی نداشت، نگاهش را دوخته بود به سقف اتاق که مرزی برای او نبود، نگاهش از درون آن می‌گذشت و به خلأ می‌انجامید. تصاویر پدر و خواهرانش، مولانا رضوی و رؤیایش از بنیانگذاری مدرسه جلو چشمش چرخ می‌خوردند و سرانجام فقط قیافه‌ی سردرگم پدرش باقی ماند. رؤیاهایش غرق اشک شده بود.

در تاریکی شب پنهانی از اتاق بیرون خزید و در اتاق عزت را زد...

جمال مالک استاد اسلام‌شناسی در دانشگاه ارفورت است. او از جمله در زمینه‌ی تاریخ فرهنگی و مذهبی مسلمانان آسیای جنوبی و اسلام در غرب تخصص دارد.
بشری اقبال قصه‌نویس و نمایشنامه‌نویس اردوزبان و ساکن آلمان است. او علاوه بر تدریس زبان اردو جامعه‌ی نویسندگان زن پاکستانی را بنیان نهاده است.

JAMAL MALIK & BUSHRA IQBAL • A Dream of Madrasa

ترجمه‌ی منوچهر امیرپور



پس از وقوع حادثه‌ی ۱۱ سپتامبر مدارس قرآن را به تروریسم بین‌المللی وابسته کردند. آنها به ترویج سنت‌گرایی، غربی‌ستیزی، و داشتن افکار بنیادگرایانه متهم شدند و در مظان اتهام قرار گرفتند که اماکن آموزش به مبارزان القاعده هستند.

این کتاب تحصیل در «مدرسه» را از جنبه‌های تاریخی، اجتماعی، سیاسی و مذهبی مورد بررسی قرار می‌دهد. همچنین اهمیت مدرسه به عنوان یک نهاد آموزشی در آسای جنوبی مورد بحث قرار می‌گیرد.

■ **نظام دانشگاهی افغانستان آنقدر مشکل دارد که کسی نباید حسرتش را بخورد. واقعیت چنین است: بخش آموزش عالی در آینده‌ای نزدیک باید با رشد شدید جمعیت کشور دست و پنجه نرم کند. دوسوم جمعیت افغانستان کمتر از ۲۵ سال سن دارند. هر سال به تعداد دانش‌آموزانی که می‌خواهند به مؤسسات آموزش عالی وارد شوند، افزوده می‌شود. آیا نظام آموزشی افغانستان می‌تواند از پس این چالش برآید؟**

پیشرفت مشقّت‌بار
دانشگاه‌های افغانستان

نوشته‌ی مارتین گرنر

تحولات سال‌های گذشته هم درخور توجه است و هم مشکل‌ساز. بر اساس منابع متعدد افغانستان در سال ۲۰۰۲ هشت هزار دانشجو داشت. تعداد دانشجویان در سال ۲۰۰۹ شصت و دو هزار نفر و در پایان سال ۲۰۱۳ نزدیک به صد و بیست هزار نفر بود. گفته می‌شود نظام آموزشی دولتی امکان پذیرش هفتاد تا هشتاد هزار دانشجو را دارد، در حالی که فارغ التحصیلان مدرسه سیصد هزار نفر هستند. گرچه می‌توان در صحت آمار و ارقامی که از افغانستان می‌رسد تردید داشت ولی هم‌اکنون نیز دسترسی عادلانه به آموزش عالی و ایجاد فرصت‌های برابر برای دولت افغانستان چالش‌های فزاینده‌ای هستند.

هر سال هنگام کنکور برای ورود به دانشگاه های دولتی قمار رتبه با رشوه و زیرمیزی شروع می‌شود. یکی از استادان دانشگاه کابل می‌گوید: «حقه‌بازی در بیشتر دانشکده‌ها سنت شده است. خود وزارتخانه در آن دخیل است و شکایت کردن برای دسترسی به فرصت‌برابر به قوه قضائیه‌ای که مستقل نیست، بی‌فایده است.» به گفته آگاهان اغلب خانواده‌های ثروتمند و با نفوذ هستند که از طریق رشوه فرزندان خود را به دانشکده‌های پزشکی یا مهندسی می‌فرستند، گرچه نتایج کنکور دیگران بهتر است.

سیستم آموزشی سه‌قشری از دید دانشجویان فضای دانشگاهی افغانستان نوعی جامعه سه‌قشری است. بهترین فرصت را قشر کوچکی دارد که بورسیه‌های پردرآمد تحصیل در اروپا، آمریکا یا استرالیا را به چنگ آورده است. به عنوان نمونه سازمان مبادلات دانشگاهی آلمان با برنامه «پیمان ثبات افغانستان» و با امکانات وزارت امور خارجه آلمان از سال ۲۰۰۲ برای بسیاری از دانشجویان افغان امکان تحصیل در آلمان در مقاطع کارشناسی ارشد و دکترا را فراهم کرده است. هدف این است که این دانشجویان پس از بازگشت استادیی باشند که بتوانند در افغانستان هستهٔ دانشکده‌های نوبنیادی را تشکیل دهند و این دانشکده‌ها را به سطح آکادمیک بین‌المللی برسانند. ضمنا همه این دانشجویان باید تعهد بدهند که پس از پایان دورهٔ تحصیلشان در آلمان به وطن خود باز می‌گردند، چرا که برخی از آن‌ها در گذشته از بازگشت سرباز زده‌اند.

گروه دوم دانشجویانی هستند که جایی در یکی از ۲۶ دانشگاه دولتی افغانستان به دست می‌آورند. گرچه برنامه‌آموزشی و سیستم اداری این دانشگاه‌ها اغلب قدیمی، امکانات در مقایسه با استانداردهای بین‌المللی پیش پا افتاده و فضای حاکم در آن‌ها گهگاه یادآور سربازخانه است، ولی تحصیل در این دانشگاه‌ها همچنان راهگشاست. حتی اگر این راه به تحصیل در دانشگاهی در کشورهای همسایه چون هند و پاکستان بیانجامد.

گروه سوم زنان و مردان جوانی هستند که در کنکور موفق نمی‌شوند و یا سیستم موجب شکستشان می‌شود. تنها راه چاره این جوانان که تعداد آن‌ها پنجاه تا هفتاد هزار تخمین زده می‌شود، ورود به یکی از ۷۵ دانشگاه خصوصی افغانستان است. این مؤسسات در ۶ سال گذشته مانند قارچ سبز شده‌اند. رقابتی شدید بدون کمک‌های دولتی ولی در عوض با تابلوهای بزرگ تبلیغاتی در میدان‌های مرکزی کابل و همچنین در اینترنت، آغاز شده است. بازرگانان و شرکت‌داران موفق افغانستان مؤسسات آموزش عالی را پایه نهاده‌اند. همچنین سیاستمداران از جمله فرمانداران، جنگ‌سالاران متحول شده، اعضای سابق طالبان اولویت خود را اعلام کرده‌اند. همه آن‌ها امید دارند بدین طریق در دراز مدت بر جامعه افغانستان و جوانان این کشور اثر بگذارند. به عنوان نمونه نفوذ عبدالسلام سیاف، نامزد ریاست جمهوری و محافظه‌کار سرسخت و رهبر مجاهدین و دوست عربستان سعودی، در دانشگاه دعوت فقط به نامگذاری منحصر نمی شود. همچنین دانشگاه خصوصی آریانا به عطا نور فرماندار بلخ نسبت داده می‌شود.

سودطلبی به جای امتحان ورودی دانشگاه‌های خصوصی ایراد خاص خود را دارند. علی امیری استاد دانشگاه و از پایه‌گذاران دانشگاه خصوصی ابن سینا در کابل انتقاد خود را اینگونه بیان می‌کند: «امتحان ورودی در کار نیست. این یعنی همهٔ دانشجوها پذیرفته می‌شوند. بدین ترتیب سطح علمی بالا نمی‌رود بلکه به طور یکسان ضعیف می‌ماند.» به گفته امیری در دو سال گذشته تعداد دانشجویان این دانشگاه از چهارصد به چهار هزار و چهارصد افزایش یافته است. بیش از یک سوم آن‌ها زن هستند. امیری می‌گوید: «درآمدی که دانشگاه سالانه فقط از شهریه دانشجویان کسب می‌کند حدود یک میلیون دلار است.» دانشگاه ابن سینا می‌خواهد با این درآمد در ده سال آینده زمین بخرد و در حومهٔ کابل دانشگاه بزرگتری بسازد. دانشگاه‌های خصوصی دیگر بیشتر به دنبال سود کوتاه‌مدت هستند که به نظر می‌رسد که این از مختصات سرمایه‌داری لجام‌گسیخته‌ایست که اقتصاد افغانستان تحت تاثیر آن قرار دارد.

در میان این درهم و برهمی دانشگاهی یک دانشگاه مانند تافته‌ای جدا بافته است: دانشگاه آمریکایی کابل که بر اساس پیوندی قوی میان سیاست دولتی، دانشگاه‌های آمریکا و سرمایه‌داران خصوصی پایه‌گذاری شده است. شهریه یک سال تحصیل در این دانشگاه به دلار مبلغی چهار رقمی است. تنها برخی از نخگان جدید کابل و افغانستان توانایی پرداخت این هزینه را دارند. به همین دلیل این دانشگاه به عنوان جایی که قرار است فرزندان دولتمردان و کارمندان سطوح بالای وزارتخانه‌ها را بسازد، شناخته می‌شود.

دانشگاه‌های خصوصی البته یک حسن هم دارند: در این دانشگاه‌ها می‌توان کارکنان جوان و انعطاف‌پذیری را یافت. به عنوان نمونه زنان جوان متعهدی که به عنوان مدرس آزاد کار می‌کنند. برخی از آن‌ها در دانشگاه‌های معتبر آمریکا و اروپا تحصیل کرده‌اند و ترجیح می‌دهند خارج از ساختارهای قدیمی دولتی کار کنند و شبکه‌های ارتباطی خود را داشته باشند. (مصاحبه با شهرزاد ا. را بخوانید.)



یکی از طراحی های کتاب «یکی بود یکی نبود - بچه‌های افغانی و دنیایشان» نوشته‌ی روگر ویلمسن. انتشارات اس فیشر، فرانکفورت ۲۰۱۴

با امیدواری نعمت‌الله ابراهیمی از آنچه دیده است می‌گوید: «کم پیش نمی‌آید که در دانشگاه‌های دولتی استادان مسن مسیر گذار به عصر جدید را مسدود کنند. برخی از آن‌ها جایی برای جوان‌ترها باز نمی‌کنند. گرچه آن‌ها رسماً بازنشسته شده‌اند و نسل جوان صاحب صلاحیت بیشتری است.» اما به نظر نمی‌رسد جوانان مأیوس شده باشند. یکی از دانشجویان سابق که با کمک‌هزینهٔ تحصیلی در خارج از کشور تحصیل کرده است با امیدواری می‌گوید: «در سال ۲۰۰۲ فقط حدود ۱۰ درصد استادان دانشکده ما در کابل مدرک کارشناسی ارشد داشتند. حالا ۸۰ درصد استادان این مدرک را دارند.» او نکات مثبت را برمی‌شمارد: کتاب‌های علمی بهتر و بیشتر به زبان انگلیسی، آزمایشگاهی تمیز، میکروسکوپ‌های نو و ۳۶ استاد. دانشکده‌ای در حال تغییر و تحول. کسانی که بورسیه‌های مورد علاقهٔ خود را برای خارج کشور (اروپا، استرالیا و آمریکا) به دست نمی‌آورند، تمرکز خود را به کشورهای همسایه منعطف می‌کنند: هند، پاکستان و تاجیکستان. یکی از کارمندان دانشکدهٔ هنرهای زیبا می‌گوید: «بسیاری از استادان دانشگاه کابل در حال حاضر در کشورهای همسایه هستند تا مدرک کارشناسی ارشد خود را بگیرند.» شهریه این دانشگاه‌ها سنگین نیست، ویزا را به سادگی می‌توان گرفت و توقعات از کارایی دانشجویان بیش از حد بالا نیست. علاوه بر این آنجا به زبان فارسی هم صحبت می‌شود.

مسائل این چنین در افغانستان اغلب پیش می‌آید. «هم این و هم آن» صدق می‌کند. هم سیستم آموزش عالی باید هرچه زودتر و به طور کامل اصلاح شود و هم تغییر و تحولات بدون اصلاحات نیز به پیش می‌روند. تغییر و تحولاتی گاه عظیم و برخلاف همه سیاه‌نمایی‌ها.

مارتین گرنر خبرنگار آزاد و فیلمساز است. تمرکز کار او بر مسائل افغانستان است. مارتین گرنر در شهر کلن آلمان زندگی می‌کند.

MARTIN GERNER • Progress against all Odds

ترجمه‌ی پریسا تنکابنی

افغانستان ۲۰۲۲ - جنبش رو در روی چالش

مصاحبه با شهرزاد ا.

شهرزاد ا. ۲۵ ساله است و در یکی از دانشگاه‌های خصوصی تدریس می‌کند. او در کشورهای انگلیسی زبان تحصیل کرده و عضو جنبشی است که برای افغانستان آینده سازی می‌کند. این جنبش «افغانستان ۲۰۲۲» نام دارد.

کار شما به چه شکل است؟

من در یک شرکت مشاورهٔ تجاری در کابل کار می‌کنم. این کار چالش بزرگی است. به عنوان مثال وقتی در ولایات‌افغانستان کار می‌کنیم برای ما و همکارانمان همیشه مساله امنیت مطرح است. من همچنین در جنبشی شرکت دارم که جوانان فعال سیاسی تشکیل داده‌اند. این جنبش افغانستان ۲۰۲۲ نام دارد. در این جنبش نیز همواره با چالش‌هایی روبرو هستیم.

زندگی روزمره شما چگونه است؟

من ۲۵ ساله هستم. وقتی خودم را با همسالانم در خارج مقایسه می‌کنم، می بینم بار بلاتکلیفی‌های بسیاری بر شانه ما سنگینی می‌کند. ما باهم بحث می‌کنیم که از اینجا برویم یا بمانیم؟ برای دولت کار کنیم یا نه؟ چیزی که همیشه به من کمک کرده است، این است که خودم را با واقعیات تطبیق داده‌ام. فکر می‌کنم توانایی عظیمی در افغانستان نهفته است. البته که مشکلات بسیاری وجود دارد. ما گذشته وحشتناکی داریم که به عنوان یک ملت باید با آن روبرو شویم. می ترسیم این کار را آغاز کنیم. همواره این رویارویی با گذشته را از خود دور و به آینده موکول می‌کنیم. انسان‌هایی هستیم که همدیگر و کشور را نابود کرده‌ایم. ملتی هستیم که متاسفانه استعداد بزرگی در خشونت و نابودی داریم. گذشته این را به ما آموخته است. ولی ما توان سازندگی را نیز داریم. توان تحولات صلح‌آمیز و دموکراسی را داریم.

چه کسانی در جنبش افغانستان ۲۰۲۲ به هم پیوسته‌اند؟

ما جوانانی از همه جای افغانستان هستیم، از کابل و ولایات دیگر. آنچه ما را به هم پیوند داده، استقلال ما از نظام سیاسی است. در عین حال ما در جستجوی کسانی هستیم که به نوعی مورد توجه قرار گرفته‌اند، کارشان را با جدیت و از روی اعتقاد درونی انجام می‌دهند، مشتاقانه کار می‌کنند، کشورشان را دوست دارند و می خواهند حرکتی ایجاد کنند. بین ما کسانی هستند که معاون وزیرند یا کسانی مثل من که شرکت خصوصی دارند. در میان ما استاد دانشگاه، معلم و کسانی هستند که برای جامعه مدنی و حقوق بشر فعالیت می‌کنند. دانشجویان زیادی هم به خصوص در ولایات افغانستان با ما هستند.

تا سال ۲۰۲۲ یعنی تا ۸ سال دیگر چه اتفاقی باید بیفتد تا نام جنبش شما به واقعیت بپیوندد؟

برای همه ما مشخص است که باید در کنار هم زندگی کنیم. ما چه بخواهیم چه نخواهیم باید جامعه‌ای کارا داشته باشیم و باهم همکاری کنیم. من می خواهم ۸ سال دیگر در افغانستانی با دولتی پایدار زندگی کنم، با نهادهای دموکراتیکی که بهتر از امروز باشند، با امکانات تحصیلی برای همه. افغانستانی که وجهه بهتری در دنیا داشته باشد. ما می خواهیم روی این مسائل کار کنیم و من می‌خواهم در این کار شریک باشم. در تاریخ افغانستان دوره‌های ثباتی هم بوده‌اند که با هرج و مرج برهم خورده‌اند. و بعد ثباتی مجدد که دوباره به هرج و مرج کشانده شده است. بارها همه چیز باید دوباره از صفر آغاز می‌شد. و سال ۲۰۲۲ که یک تاریخ سمبلیک است می تواند زمانی باشد که در بهترین حالت دیگر عقب‌گرد از توسعه و پیشرفت ممکن نباشد.

تجربه شما از دانشگاهی که در آن تدریس می‌کنید چیست؟

خیلی صحبت دین پیش می‌آید. در یکی از سمینارها به دانشجویان دختر گفتم: «این یک برنامه دانشگاهی است. من می خواهم خیلی باز فکر کنیم. زمانی که ما درباره تئوری‌های جنسیتی صحبت می کنیم، من اینجا چیزهایی خواهم گفت که به آن‌ها اعتقاد دارم و چیزهای دیگری که مطابق نظرم نیستند ولی بخشی از موضوع هستند. برخی از این حرف‌ها ممکن است شما را حرص بدهد یا خشمگین کند.» بعد گفتم: «حالا همگی خود را معرفی کنید. همچنین خانم‌ها، اگر مایلید

هم اسم کوچک و هم نام خانوادگی خود را بگویید.» چرا که این خود یک تابوی فرهنگی را برهم می‌زند. بر اساس یک سنت زنان در اماکن عمومی اسم کامل خود را نمی گویند.

چرا؟

در این باره بحث کردیم. بسیار جالب بود. من گفتم: «ما نام همسر، خواهر و مادر پیامبر را می‌دانیم. پس این تابوی نام ربطی به اسلام ندارد.» من درباره تئوری‌فمینیستی صحبت کردم. این که پوشش زنان چه چیزی را درباره رفتار سلطه جویانهٔ مردان آشکار می‌کند. البته این صحبت‌ها برخی از اعضای کلاس را برانگیخت. یکی از دانشجویان معتقد بود حجاب در قرآن آمده است و چیزی نیست که مردان آورده باشند. او به من اعتراض داشت که چطور می‌توانم چنین حرفی بزنم در حالی که حجاب کلام خداست. من پاسخ دادم راه‌های مختلفی برای تفسیر اسلام وجود دارد. برخی بسیار خشمگین بودند. دیگران در پاسخ به آن‌ها گفتند: «ببینید! در این اتاق فقط شما مسلمان نیستید. اسلام متعلق به یک عده محدود نیست. اگر زنی جور دیگری لباس می پوشد ایرادی ندارد.» این که ما مسلمانان یاد بگیریم آشکارا باهم بحث کنیم، مهمترین نکته بود.

آیا سکولاریسم می تواند مشکلات را حل کند؟

شاید. اما مطمئن نیستم. در هر صورت باید یاد بگیریم درباره دین صحبت کنیم، کاملا عادی در این باره گفتگو کنیم و بحث کنیم. این گفتگوها به جای این که فقط بین نخبگان باشند، باید به امری عادی تبدیل شوند. زمان عوض می‌شود، حتی اگر برخی چیزها باقی بمانند.

سال ۲۰۱۴ چه می‌شود؟ زنان افغانستان چه می شوند؟

من نگران حقوق زنان هستم. خیلی از مسائل بد پیش رفته‌اند و برخی هم درست. این واقعیت که بسیاری درباره وضعیت و حقوق زنان تحقیق می‌کنند و گزارش می نویسند، خوب است. من فکر می‌کنم طالبانی که با دولت می جنگند همچنان خواهند بود. به نظر من علامت به طالبان باید این باشد: ببینید، مردم افغانستان رأی خود را به دموکراسی و قانون اساسی کنونی داده‌اند و می خواهند اینگونه زندگی کنند.

کشورهایی که به افغانستان کمک می‌کنند باید از چه درس بگیرند؟

برنامه‌های کمکی بسیاری برقرار شد. ولی اغلب امکان کار کردن زنان در این برنامه‌ها وجود نداشت. و در این برنامه‌ها کمک‌ها شامل حال مردان نمی‌شد. همه تمرکز بر زنان بود و کسی مردان را در نظر نگرفت. بدین ترتیب تعدادی از برنامه‌های کمکی اختلافاتی را ایجاد کردند. برخی مفیدند. برخی دیگر نتیجه معکوس دارند، چرا که مردان نسبت به آن‌ها واکنش منفی نشان می دهند.

بزرگترین دستاوردهای سال‌های گذشته چه بوده‌اند؟ و احساس می کنید چه چیزی اکنون در معرض خطر است؟

من فکر می‌کنم یک دستاورد آموزش است، آموزش عالی در دانشگاه‌ها. و امکانات ارتباطاتی، همین که هر کسی می تواند از تلفن همراه استفاده کند، حال چه در کوهستان بدخشان باشد چه در کویر هلمند، برای تمام کشور پیامدهای اجتماعی و فرهنگی به همراه دارد. فضای جدید رسانه‌ای تغییر و تحولات بسیاری ایجاد کرده است. نوع و شیوه کارکرد جامعه تغییر کرده است. نسل جوان به آنچه در رسانه‌ها گزارش می‌شود اعتماد می‌کند.ما در سال‌های گذشته آزادی نسبی داشتیم. مانند همین که می‌توان از رئیس‌جمهور انتقاد کرد بدون این که مشکلی پیش بیاید. این یک فرهنگ جدید و مثبت است. ولی فرض کنیم مسائل بد پیش بروند. من در بدترین حالت هم اینجا می‌مانم. این ممکن است به این معنا باشد که باید در خانه بمانم و از خانه کار کنم. ولی من ترجیح می‌دهم اینجا در افغانستان در چهاردیواری خودم باشم تا تحصیل‌کرده‌ای در اروپا.

شهرزاد ا. ۲۵ ساله، مدرس یک دانشگاه خصوصی است . این کارفرمای جوان از پایه‌گذاران یکی از شرکت‌های موفق مشاوره در افغانستان است. پیش از آن دانشجوی بورسیه دانشگاه‌های معتبری در آمریکا و انگلیس بوده است.

SHAHRZAD A. • Afghanistan 2022

ترجمه‌ی پریسا تنکابنی

■ **ایران کشوری است چندقومی که مردم آن به زبانهای مادری متعددی حرف می‌زنند. این زبانها علاوه بر فارسی (زبان رسمی کشور) عبارتند از بلوچی، تالشی، تاتی، کردی، گیلکی، مازندرانی، لری، عربی، ترکی (آذری، ترکمنی، قشقایی). بجز دو زبان آخر بقیه جزو خانواده‌ی زبانهای هند و اروپایی شاخه‌ی ایرانی به شمار می‌روند. عربی جزو خانواده‌ی زبانهای سامی و ترکی از خانواده‌ی زبانهای آلتایی است. توجه به این وجه تمایز از لحاظ یادگیری زبان دوم (در این مورد زبان فارسی) حائز اهمیت است.**

حُسن چندزبانی بودن

تدریس زبان فارسی در کشور چند قومی ایران

نوشته‌ی منوچهر امیرپور

تعداد ایرانیان غیرفارسی زبان بیش از نیمی از کل جمعیت حدس زده می‌شود که غالباً در استانهای مرزی به تراکم زندگی می‌کنند. ارقام دقیقی در مورد تعداد آنها وجود ندارد، زیرا آمارهای رسمی فقط تعداد جمعیت استانهایی را اعلام می‌کنند که این اقوام در آنها اکثریت دارند. زبان کسانی که از این استانها به نقاط فارسی‌زبان کوچیده‌اند، در این آمارها مراعات نمی‌شود. مثلاً زبان مادری بیش از نیمی از جمعیت تهران فارسی نیست ولی در آمارهای رسمی فارسی‌زبان به شمار می‌روند.

زبان و سیاست سیاست آموزشی کشور این تنوع زبانی را نادیده می‌گیرد. جمهوری اسلامی ایران از این لحاظ روش رژیم پیشین را ادامه می‌دهد، هرچند که حکم قانون اساسی غیر از آن است. اینجا نیز سنت جاری در خاورمیانه حکمفرماست: یک کشور یک زبان، هرچند این دکترین با واقعیات در تضاد باشد. نظری به کشورهای همجوار مسئله را آشکار می‌کند. کشوری که خود را پس از جنگ جهانی اول جمهوری ترکیه می‌نامد، مبتنی بر این دکترین است که مردم ساکن آسیای صغیر دارای یک زبان و یک مذهب هستند. و بدین ترتیب وجود کردهای ایرانی‌زبان و شیعه‌های علوی را نادیده می‌گیرد. کشورهایی نیز که با فروپاشی دولت عثمانی پس از جنگ جهانی اول توسط فرانسه و انگلیس بنام عراق و سوریه و لبنان و اردن ساخته و پرداخته شده‌اند این روش را در پیش گرفته‌اند. یکی از علل جنگ‌های داخلی ترکها و عراقی‌ها با کردهای این کشورها نادیده گرفتن تنوع زبانی است.

مسئله وقتی پیچیده می‌شود که طرفین با استفاده از مفاهیم جدید وارداتی مشاجره می‌کنند. با مفاهیمی که نتوانسته‌اند برای آنها حتی واژه‌های درستی در زبان خود بسازند. مثلاً همدیگر را به شوینیستی، پان‌ترکیستی، پان‌عربیستی و فاشیستی متهم می‌کنند و از ملت و ملیت، و ملت- دولت و امثال آن سخن می‌گویند. در حالی که کشورهای اروپایی پس از جنگ‌های خونینی در حال رها ساختن خود از ویروس «ایسم» ایدئولوژیها هستند و اتحادیه‌های اقتصادی و سیاسی و ارزشی می‌سازند، مردم خاورمیانه با استناد به گذشته‌ی توهمی یا واقعی خود دچار مرض خودبزرگ‌بینی شده‌اند و سنت شکست‌خورده و متروک اروپایی را به صورت دیگری در سرزمین‌های خود زنده می‌کنند.

سوء استفاده از این مفاهیم عاریتی سابقه‌ی طولانی دارد. کشف پیشینه‌ی تاریخی درخشان ایران توسط زبانشناسان و باستانشناسان آلمانی بهانه‌ای بود برای تزریق ویروس نژادپرستی در ایران. همسایگان ایران نیز از این مرض در امان نمانده‌اند. سخن مشهور آتاتورک «چه سعادتمند است کسی که بگوید من ترکم» (Ne mutlu türküm diyene) از این نوع سخنان است که از سال ۱۹۷۲ هر روز صبح در «سوگند دانش‌آموز» پس از خواندن سرود ملی در مدارس ابتدایی تکرار می‌شود. اکنون که دولت در صدد آشتی با کردهاست می‌گوید که منظور از آن هموطن ترک است نه خلق ترک. یعنی حرکت از قومگرایی به ملی‌گرایی، مفهومی که با آن هم به قدر کافی در جهان مسئله‌آفریده شده است.

مسائل واقعی و توهمی در مشاجرات لفظی بر سر آموزش زبان مادری در ایران سخنانی عاری از اندیشه‌ی علمی و تاریخی به کار برده می‌شود که در نهایت به خشونت



دختران دانشجو در دانشگاه خصوصی علوم انفورماتیک «دیباگران» در تهران.
Photo:
Markus Kirchgessner

متقابل از جانب دولت و فعالان اجتماعی می‌انجامد. اقوامی که از زبان مادری محروم شده‌اند «قوم فارس» را به شوینیسم متهم می‌کنند و می‌گویند که «ملت یا ملیت» ترک و کرد و بلوچ و غیره تحت ستم این قوم واقع شده‌اند. فارسی‌زبانها متقابلاً این اقوام را به تجزیه‌طلبی و پان‌ترکیسم و پان‌عربیسم متهم می‌کنند و می‌گویند که ترکهای ایران به شهادت زبان آذری باستان اصلاً ترک نیستند و عربهای ایران به شهادت اینکه خوزستان تا عراق از قدیم الایام جزو سرزمین ایران بوده و تیسفون پایتخت زمستانی اشکانیان و ساسانیان نزدیک بغداد واقع بود، عرب نیستند. تمام این مشاجرات، جنگهای لفظی ساختگی هستند که ربطی به واقعیات امروز ندارند.

اولاً کدام «قوم فارس»؟ قومی به این نام وجود ندارد. منظور مردم استان فارس است؟ این مردم چه قدرتی دارند که آن را بر تمام ایران تحمیل کنند؟ منظور فارسی‌زبانهای استانهایی مانند خراسان و کرمان و اصفهان غیره است؟ مردم هیچ یک از این استانها حاضر نیستند خود را غیر از آن بدانند که اکنون هستند: خراسانی، کرمانی، اصفهانی. بفرض اینکه چنین قومی وجود داشته باشد، این قوم چه زمانی بر سراسر ایران حکومت کرده که بتواند زبان خود را به دیگران تحمیل کند. پس از برافتادن دولت ساسانی و دویست سال حاکمیت عرب، ترکها و مغولهای ایرانی‌شده بر این کشور حکومت می‌کردند و زبان فارسی را نه تنها در ایران بلکه در آسیای صغیر و قفقاز و آسیای میانه و هندوستان ترویج داده‌اند. زبان درباری سلجوقیان روم در آناتولی شرقی فارسی بود و قونیه پایتخت آنها مرکز فارسی‌گویی بود که مولانا جلال‌الدین بلخی (مشهور به رومی) در آنجا پرورش یافته است. تیموریان گورکانی فارسی را زبان رسمی هندوستان کردند هر چند که خود آنها مغولان ترک‌زبان بودند. ظهیرالدین محمد بابُر اولین پادشاه این سلسله چون هنوز فارسی را بخوبی نمی‌دانست خاطرات خود را بنام بابُرنامه به زبان ترکی جغتایی نوشته است. با وجود این جانشینان او بزرگترین مروجان زبان فارسی در جهان بودند. این کار آنها به‌خاطر عشق و علاقه‌شان به قوم خاصی نبود. قدرت زبان فارسی آنها را به سوی خود جلب می‌کرد، قدرت زبان فردوسی، نه قدرت قومی که به آن زبان سخن می‌گفت. در جهان امروز نیز زبان انگلیسی همه را به سوی خود جلب می‌کند حتی در نقاطی که مردم آن تمایلات ضد آمریکایی و انگلیسی دارند.

و اما اتهامات طرف دیگر نیز از لحاظ تاریخی بی‌پایه است، اتهام تجزیه‌طلبی و پان‌ترکیسم و پان‌عربیسم. درست است که در ایران حرکات تجزیه‌طلبانه وجود داشته و دارد. ولی این حرکات و تحریکات از بیرون بوده نه از درون. قدیمی‌ترین آنها تلاشهای دولت عثمانی برای تجزیه آذربایجان بود که در طی تاریخ تا جنگ جهانی اول به کرات اتفاق افتاده است. ارتش عثمانی گاهی موفق می‌شده نقاطی از آذربایجان را تصرف کند ولی با تلاش و فداکاریهای آذربایجانی‌ها و قزلباشها (که خود اغلب از ترکان آناتولی بودند) دوباره از خاک ایران رانده می‌شد. چه بسا هر دو طرف در این کارزارها سرزمین‌های سوخته بجای می‌گذاشتند. تجزیه‌طلبی دیگری که نهایتاً برای دشمن موفقیت‌آمیز بود از طرف روسیه‌ی تزاری شروع شد و به فاجعه‌ی قراردادهای گلستان و ترکمان‌چای انجامید. ایرانیان از این قراردادها با صفت «ننگین» یاد می‌کنند، ولی ننگ دیگری را فراموش می‌کنند که در این کارزار آذربایجان را تنها گذاشتند. فتحعلیشاه در گرماگرم جنگ حاضر نشد پسرش عباس‌میرزا را از لحاظ مالی و نفرات به قدر لازم یاری کند. اقدام بعدی برای تجزیه‌ی آذربایجان در جنگ جهانی دوم پس از اشغال کشور توسط متفقین بود. ولی روسهای بلشویک برخلاف روسهای تزاری در تحقق اغراض خود موفق نشدند، زیرا این بار نتوانستند قدرتهای بزرگ را با خود همراه کنند. مردم بهر حال با آنها همراه نبودند. آخرین اقدام نافرجام در این راستا حمله‌ی صدام حسین به ایران برای تجزیه خوزستان بود. در این مورد نیز عربهای خوزستانی که امروز متهم به تجزیه‌طلبی هستند، در صف مقدم برای دفاع از تمامیت ارضی کشور می‌جنگیدند. و برای این منظور لازم نبود که به ایدئولوژی های قومگرایانه و اصطلاحات ملت و دولت - ملت متوسل شوند. مفهوم مدرن ملت به عنوان جامعه‌ی حتی‌المقدور مبتنی بر زبان و دین و سرزمین و قوم واحد در قرن نوزدهم پیدا شده است. اعتقاد به اینکه وحدت سیاسی و ملی یکسان است و تمام کره‌ی زمین باید به کشورهایی تقسیم شود که هر یک از آنها با تعریف ملت مطابقت داشته باشد، از

آن هم جدیدتر است. کشور ایران که از زمان هخامنشیان چندقومی و چندزبانی بوده، توانسته است بدون این تعریف‌های وارداتی نیز پایدار بماند. اکنون باید به جای هدر دادن نیروهای عقلانی در کارزارهای ساختگی در فکر چاره‌جویی بود.

آلمان در جنگ جهانی اول می‌خواست به کمک دولت عثمانی در هندوستان و کشورهای عربی تحت سلطه‌ی انگلیس قیام پان‌اسلامی بپا کند و انگلیس نیز متقابلاً می‌خواست عربها را با ایدئولوژی پان‌عربی که تا آن زمان در این مناطق ناشناخته بود علیه دولت عثمانی بشوراند. و اما نتیجه‌ی این حیله‌های سیاسی تجزیه‌ی سرزمین‌های عربی زبان به کشورهای ساختگی تحت‌الحمایه‌ی انگلیس و فرانسه بود که هنوز هم پس از استقلال درگیر اختلافات مرزی و قومی هستند.

و اما استدلال اینکه آذربایجانی‌ها ترک نیستند، بلکه ترک‌زبان هستند، زیرا سابقاً در آنجا زبانی رایج بوده که جزو زبانهای پارسی میانه بود (که کسروی آن را آذری نامیده است) یا کردها فرزندان مادها، اولین قوم آریایی حاکم بر سرزمین ایران هستند، مسئله را حل نمی‌کند. این هم مانند استدلال ترکهای کمالیست ترکیه است که کردها را ترکهای کوهستانی می‌نامند. اینها حرفهای نژادپرستانه‌ی عاریتی است که دردی را دوا نمی‌کند. این مردم اکنون به‌زبانهای ترکی و کردی و عربی و بلوچی و غیره حرف می‌زنند و می‌خواهند به زبان مادری آموزش ببینند.

سیاسی کردن یک حق پایه ارتباط دادن آموزش زبان مادری به تجزیه‌طلبی، سیاسی کردن یک حق پایه‌ی انسانی بر اساس تصورات واهی است. این حق در بسیاری از اسناد و معاهدات حقوق بشری مورد تأکید قرار گرفته و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران راه را برای آموزش زبان مادری هموار کرده است: در اصل پانزدهم قانون اساسی جمهوری اسلامی آمده است: «زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد و مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد، ولی استفاده از زبانهای محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آنها در مدارس در کنار زبان فارسی آزاد است.» و اصل نوزدهم می‌گوید: «مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند اینها سبب امتیاز نخواهد بود.» نگاهی به اصل پانزده ابهام نهفته در آن را نشان می‌دهد. یعنی چه «تدریس ادبیات» زبانهای محلی؟ تدریس به زبان اصلی؟ در این صورت باید دانش‌آموزان قبلاً توانایی خواندن و نوشتن را به این زبانها کسب کرده باشند تا بتوانند ادبیات آنها را بخوانند. پس چرا از آموزش زبان مادری سخن نرفته است؟ اگر منظور تدریس ترجمه ادبیات باشد که وافی به مقصود نیست. وانگهی منظور از «آزاد» بودن تدریس این زبانها چیست؟ یعنی آنها مشمول قانون آموزش اجباری و همگانی نمی‌شوند و انتخابشان اختیاری یا حتی خصوصی است؟ هزینه‌ی آموزش برعهده‌ی کیست؟ (تهیه‌ی کتابهای درسی و تربیت و استخدام معلم و غیره). اینها مسائلی است که دولتهای گذشته در ارائه‌ی راه حل آنها غفلت کرده‌اند. مسائلی که فقط نظر کاندیداهای ریاست جمهوری را جلب می‌کند. هر بار که دوره‌ی مبارزات انتخاباتی فرا می‌رسد کاندیداها به تبریز بزرگترین شهر اقلیت‌نشین ترک می‌روند و قول می‌دهند که اگر روی کار بیایند مسئله‌ی زبان مادری را حل خواهند کرد. رئیس جمهور اخیر نیز از این قاعده مستثنا نبود. «تدریس زبان مادری ایرانیان به طور رسمی در سطوح مدارس و دانشگاه‌ها دراجرای کامل اصل ۱۵ قانون اساسی» و «تقویت فرهنگ و ادبیات اقوام ایرانی و پیشگیری از زوال آنان به‌منظور حفظ و نگهداشت این میراث کهن ایرانی» از مهم‌ترین وعده‌های آقای روحانی بود. او حتی پا فراتر نهاد و گفت که در تبریز فرهنگستان زبان و ادب آذری تأسیس خواهد شد. شگفتا، هنوز تکلیف آموزش زبان روشن نشده از فرهنگستان زبان سخن می‌رود. و اما حرف اثر خود را کرد و روحانی در مناطق قومی با رأی بالاتر از حد متوسط کشور انتخاب شد. سال تحصیلی شروع شد و از تدریس زبان و یا حتی طرح آن خبری نیست. دست اندرکاران بحق می‌گویند که ما هنوز کتاب و معلم برای این کار عظیم نداریم. جای تعجب است که سی و پنج سال پس از تصویب قانون اساسی کسی در فکر فراهم کردن امکانات تحقق آن نبوده است. وقتی گفته می‌شود که همسایگان ما همین زبانها را در مدارس خود تدریس می‌کنند، می‌توان از آنها کمک گرفت، می‌گویند نمی‌خواهیم افکار تجزیه‌طلبانه را از آن سوی مرز وارد کشور کنیم. باز هم هراس از تجزیه‌طلبی!

ویروس تجزیه‌طلبی از آن سوی مرزها؟ کردهای عراق در این میان به مقصود خود نایل شده‌اند. در مدارس اقلیم

کردستان زبان مادری و به زبان مادری تدریس می‌شود. در ترکیه از سال ۲۰۱۳ پس از سالها جنگ و جدال تدریس زبان کردی به عنوان درس اختیاری در مدارس دولتی آزاد شده است. ولی کردهای ترکیه این را کافی نمی‌دانند و در طلب تدریس به زبان مادری هستند. دولت حاضر است حق تدریس به زبان مادری را فقط در مدارس خصوصی قائل شود که کردها آن را تبعیض می‌دانند.

زبانهای عربی و ترکی آذربایجانی و ترکمنی از سالهای متمادی در کشورهای همسایه تدریس می‌شود. کسانی که علی‌رغم نبودن کتاب و معلم برای این زبانها در ایران، همکاری با کشورهای مزبور را تن دادن به ویروس تجزیه‌طلبی می‌دانند یا اعتماد به نفس ندارند یا تاریخ را معکوس می‌خوانند. کدام یک از این کشورهای نوبنیاد چنان جاذبه‌ی دموکراتیک دارد که بخشی از ایران بخواهد به آنها ملحق شود. وانگهی اینها مناطقی هستند که روزگاری جزو خاک ایران بودند و امپراتوریهای عثمانی و روس آنها را از ایران جدا کرده‌اند. اگر قرار باشد الحاقی در کار باشد که مسلماً نیست، باید آنها به ایران محلق شوند نه برعکس. ولی جهان امروز سیاست تغییر مرزها را نمی‌پذیرد و حتی کشورهای عضو اتحادیه‌ی اروپا که از لحاظ سیاست خارجی و اقتصادی و فرهنگی پیوسته به هم نزدیکتر می‌شوند مرزهای خود را مصون می‌دانند. سخن گفتن از این مسائل بهانه‌ای بیش نیست. در جواب این شکاکان باید گفت که فرهنگ افغانستان امروز پس از چندین دهه جنگ داخلی و خارجی فقط با کتابهای فارسی ایران زنده است. اگر این انتقال خون نبود از پا درمی‌آمد. چرا ایران نباید از امکاناتی که فراسوی مرزها برای زبانهای عربی و ترکی و ترکمنی و بلوچی وجود دارد استفاده کند و تنوع زبان و ادبیات را در کشور غنا بخشد و داوطلبانه از این سرمایه‌ی عظیم صرف‌نظر کند. اگر مسلمانان اولیه هنگام مواجهه با فرهنگهای یونانی و ایرانی وسریانی و مصری و هندی این تحفظ را از خود نشان می‌دادند نمی‌توانستند امثال کندی و فارابی و ابن سینا و رازی و ابن خلدون، ابن رشد را در دامن خود بپرورانند.

عوارض جنبی نادیده گرفتن تنوع زبانی در ایران پیامدهای دیگری نیز دارد. اصل بر یک ملت و یک زبان است و برخلاف واقع فرض می‌شود که هر کودک دبستانی هنگام ورود به مدرسه فارسی



یکی از طراحی های کتاب «یکی بود یکی نبود - بچه‌های افغانی و دنیایشان» نوشته‌ی روگر ویلمسن. انتشارات اس فیشر، فرانکفورت ۲۰۱۴

می‌داند. از اینرو کتاب‌های فارسی ابتدایی بدون توجه به زبان مادری آموزندگان برای همه یکسان است. این نوآموزان از همان ابتدای تحصیل با مشکلات زیادی در یادگیری زبان فارسی مواجه می‌شوند. زبان‌شناسی کاربردی برای رفع آنها از نیمه‌ی دوم قرن گذشته چاره اندیشیده و روشهایی ارائه داده است، ولی دستگاه آموزشی کشور در فکر استفاده از آنها نیست. زبانشناسان ایرانی از این روشها باخبرند. یدالله ثمره استاد زبانشناسی بازنشسته‌ی دانشگاه تهران به مأموریت از طرف سازمان فرهنگ و ارتباطات اسلامی کتابی بنام «آموزش زبان فارسی» (آزفا) با استفاده از روش تدریس زبان بومی به خارجیان در چندین جلد تهیه کرده است ولی متأسفانه فقط برای استفاده‌ی کسانی که به زبانهای غربی سخن می‌گویند و نه برای هموطنانی که مانند این نوآموزان خارجی فارسی بلد نیستند و نه برای مدارس ایرانی.

روشن است که روشهای یادگیری زبان مادری و غیرمادری تفاوت‌های زیادی دارند. برای آموزش زبان دوم چهار مهارت اصلی در نوآموز تقویت می‌شود: گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن. خواندن و گوش دادن را مهارتهای دریافتی یا انفعالی می‌نامند. و صحبت کردن و نوشتن را مهارتهای تولیدی یا فعال. گوش دادن و صحبت کردن را نوآموزان اهل زبان قبل از ورود به مدرسه تا شش سالگی فراگرفته‌اند. بنابراین هنگام تدریس آنها تأکید بیشتر بر مهارتهای خواندن و نوشتن است. در حالی که نوآموزان ناآشنا به زبان فارسی باید گوش دادن و صحبت کردن را در کانون آموزش خود قرار دهند و بعد به خواندن و نوشتن بپردازند. تدریس فارسی از کتاب واحد و به‌روش یکسان به همه‌ی نوآموزان کشور تبعیضی است که عواقب وخیم آن در عقب‌افتادگی دانش‌آموزان اقوام غیرفارسی‌زبان مشهود است.

و اما این مشکلات چگونه بروز می‌کند؟ صرفنظر از اینکه هر زبان غیرمادری باید به روش خاصی تدریس شود، حتی اگر زبان اول و دوم از یک خانواده باشند، مثلاً آلمانی‌ها زبان ژرمنی انگلیسی و ایتالیایی‌ها زبان رومیایی فرانسه را مانند زبان مادری خود نمی‌آموزند. در مورد متکلمان زبانهای ایرانی نیز وضع از همین قرار است. و اما مسئله وقتی پیچیده‌تر می‌شود که زبان مادری نوآموز از خانواده‌ی کاملاً متفاوتی باشد. مانند ترکی و عربی در قیاس با فارسی. یکی از این مسائل آن است که زبان‌آموز، زبان خود را الگو قرار می‌دهد و عناصر و ساختارهای آن را ناخودآگاه به زبان دوم منتقل می‌کند. این تداخل باعث می‌شود که سخنانش به نظر اهل زبان غریب بیاید، مسئله‌ای که در علم ترجمه نیز شناخته شده است.

مثلاً حروف ث، ح، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع در عربی نشان دهنده‌ی صداهای مجزا ولی در فارسی حشو هستند. فارسی‌زبانها حروف س، ص، ث را در واژه‌های دخیل عربی یکسان مانند س فارسی تلفظ می‌کنند و در تلفظ ط و ت یا ق و غ یا ظ و ض، ز، ذ یا ع و همزه فرقی قائل نمی‌شوند. عربی‌زبانها این واژه‌ها را که از زبان مادری خود می‌شناسند با همان تلفظ عربی که از کودکی یاد گرفته‌اند می‌گویند. این پدیده که آشناپنداری «دوستان کاذب» نامیده می‌شود، در آموزش زبان تازه همواره موجب تداخل می‌شود. ترک‌زبانهای ایران ضمه را یا ü یا ö و کسره را غالباً i و صامت‌های ج و چ را به صدای ds و ts تلفظ می‌کنند. ضمه و کسره از مصوت‌هایی هستند که در فارسی نو به‌ویژه فارسی تهران به مرور زمان به o و e تبدیل شده‌اند، در حالی که در عربی و ترکی چنین تحولی رخ نداده است و این تفاوت‌ها و نظایر آنها لهجه‌ی بیگانه به وجود می‌آورد . (تفاوتهای آوایی مشابه در قیاس فارسی با دری و تاجیکی نیز به گوش می‌خورد). اینها فقط چند نمونه در سطح آوایی زبان است، در صرف و نحو این زبانها نیز تفاوتهای زیادی هست که موجب تداخل می‌شوند. مثلاً زبان ترکی حرف اضافه‌ی پیشین مانند «از» و «به» و «در» و «با» ندارد و بجای آن از پسوند و یا حرف اضافه‌ی پسین استفاده می‌کند. وصف و بند وصفی در زبان فارسی پس از اسم و در ترکی پیش از اسم می‌آیند. در زبان فارسی فعل در آخر جمله می‌آید و در عربی در ردیف اول یا دوم. فارسی، برخلاف عربی، حرف تعریف و تأنیث و تثنیه و مطابقت صفت و موصوف نمی‌شناسد. الگوگیری از زبان مادری رفتاری طبیعی است و هر چه سن بالاتر رود شدیدتر می‌شود. مگر اینکه آموزنده‌ی زبان در سنین جوانی آن را دریافته و ترک کرده باشد. برای این منظور دانش‌آموز باید معلم و کتابی داشته باشد که مسائل را پیش‌بینی و مطرح کند تا مشکل در قدمهای اول رفع شود. و اما معلمان کلاسهای فارسی در آذربایجان و خوزستان و کردستان و بلوچستان همان کسانی هستند که خود آنها نیز فارسی را از کتابهای یکسان برای فارسی زبانها یاد گرفته‌اند و کسی آنها را متوجه اشتباهتشان نکرده است. از زبان‌شناسی کاربردی و روش تدریس زبان غیرمادری کوچکترین اطلاعی ندارند.

در سیاست آموزش زبان رسمی بین ادعا و واقعیت فاصله‌ی زیادی وجود دارد. از طرفی اصرار در یادگیری زبان رسمی است و از سوی دیگر ابزارهای لازم برای تحقق این خواسته در اختیار آموزندگان ناآشنا به زبان فارسی گذاشته نمی‌شود. معلمان اقوام ایرانی باید به این مسائل واقف باشند و طی دوره‌های خاص برای تدریس زبان دوم نقاط ضعف خود و شاگردان بعدی خود را بشناسند و کتابهای لازم را برای رفع آنها در اختیار داشته باشند. البته این کار زمان می‌برد. و وقت را نباید با منازعات لفظی و پیشداوریها تلف کرد.

منوچهر امیر پور متولد ایران و مقیم آلمان است. سالهای متمادی در سمت مترجم فارسی- آلمانی فعالیت داشت و دبیر مسئول نشریه‌ی فارسی‌زبان «اندیشه و هنر» است. اخیراً «فرهنگ علوم انسانی، آلمانی و فارسی» او توسط مؤسسه‌ی فرهنگی حافظ در برلین منتشر شده است.

فلسطین در وضعیت دشواری بسر می‌برد و اشغالگری اسرائیلی‌ها باعث محدودیت‌های بسیاری شده است. با این وجود تعداد زیاد مراکز فرهنگی موجب شگفتی است. دربیشتر اردوگاه‌های پناهندگان فعالیت‌های هنری با مشارکت کودکان و نوجوانان درجریان است. تئاتر و امکانات نمایشی در این فعالیت‌ها نقشی برجسته‌ای دارند. به این ترتیب در فلسطین تئاتر آموزشی بستری برای فعالیت‌هایی است که امیدبخش به نظر می‌رسد.

تئاتر: داروی شفا بخش - یا اسلحه؟

تئاتر آموزشی در مناطق بحرانی

نوشته‌ی میریام لمجادی

با شعار «اشغالگران می‌توانند همه چیزمان را بگیرند، اما فرهنگ‌مان را نه» بسیاری از جوان‌های فلسطینی در حوزه‌های اجتماعی و فرهنگی فعالیت می‌کنند. آن‌ها نواختن سازهای سنتی را می‌آموزند، با هدف حفظ فرهنگ فلسطینی ودر نتیجه حفظ هویت فلسطینی خود بیشتر از پیش به سراغ موسیقی، شعر و نقاشی فلسطینی می‌روند و به‌این ترتیب جنبشی در حال شکل‌گیری است که با امکانات هنر دست به مقاومت می‌زند و به این آگاهی می‌رسد که یادگیری و خلاقیت می‌توانند راهی باشند برای نشان‌دادن عکس‌العمل به اشغال. بسیاری از فلسطینی‌ها ازکسانی که خشونت در برابر خشونت را تنها راه‌حل تصور می‌کنند، روگردان شده‌اند. بعنوان مثال حالا در تظاهرات با هدف برپایی اعتراضات مسالمت‌آمیزی که با ارائه صحنه و تصویر متقاعد می‌کنند، هرچه بیشتر از امکانات تئاتری استفاده می‌شود. مثلاً می‌توان تظاهرکنندگانِ به زنجیرکشیده‌شده‌ای را با چشم‌ها یا دهن‌های بسته دید که در سکوت تظاهرات را دنبال می‌کنند. این تصویرها به کمک رسانه‌های جمعی در همه کشورها پخش شده و توجه جهانیان را به خواست‌های فلسطینی‌ها جلب می‌کنند. سازمان‌های امدادی و صلح‌طلب خارجی از این جنبش حمایت کرده و شاید سهمی در برپایی آن داشته‌اند، پروژه‌های بسیاری را تامین مالی می‌کنند و کار آموزش و پرورش تئاتری با کودکان و نوجوانان را مورد حمایت قرار می‌دهند.

کاربردِ تئاتر آموزشی گرچه در آلمان مناسبات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی کاملا متفاوتی حکمفرماست، اما در آنجا هم علاقه به تئاتر آموزشی رو به افزایش است. ارزش کارنمایشی درحوزه‌های اجتماعی و تعلیم و تربیت بیش از پیش شناخته می‌شود. تئاتر بمنزله رسانه در آموزش زبان، در درمان‌ها، تحقیقات و فرآیندهای ارتباطی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در بعضی از ایالت‌های آلمان درس بازی‌های تجسمی در مدارس تدریس می‌شود و در این فاصله حتی به یکی از دروس اصلی امتحانات دیپلم تبدیل شده است.

کارهای نمایشی را دیگر می‌توان همه‌جا دید: در زندانها، در شرکت‌ها، در بیمارستان‌ها، خانه‌های سالمندان، در محیط‌های اجتماعی بحث‌انگیز، در بعضی از خانه‌های پناهجویان و در شهرداری‌ها و فرمانداری‌ها. در تماشاخانه‌ها، چه تماشاخانه‌های دولتی و چه ایالتی، دیگر راه‌اندازی بخش ویژه آموزش و پرورش تئاتری جزو برنامه‌ریزی‌ها محسوب می‌شود. مخاطب این بخش‌ها دانش‌آموزان وتماشاچیان جوان می‌باشند. تئاتر آموزشی که تمرکز خود را برکار با افراد در سنین مختلف، با خاستگاه و حرفه‌های مختلف قرارداده است، یعنی با به اصطلاح «غیرحرفه‌ای‌ها» کار می‌کند، اغلب از طرف همکاران در بخش‌های بازیگری و کارگردانی مورد انتقاد قرار می‌گیرد، از جمله این که در این برنامه‌ها چندان به کار هنری پرداخته نمی‌شود و تمرکز بر فرآیند و نه بر بازده روی کیفیتِ کار تاثیر می‌گذارد. اما آیا بازده یک فرایندِخوب نمی‌تواند به‌مراتب بهتر باشد؟ کار آموزش و پرورش تئاتری ایجاد توازنی دائم بین کارهنری و کار آموزش خلاقانه است، که در این چارچوب «کار آموزش و پرورش خلاقانه» به‌معنی حمایت و پیش‌برد قابلیت‌های اجتماعی، همکاری گروهی و توانائی نشان‌دادن عکس‌العمل و فائق‌آمدن بر درگیری‌هاست.



نمایشنامه‌نویس سوری محمدالعطار در خانه‌ی لیلا سلیمان، نمایشنامه نویس مصری در قاهره، دسامبر ۲۰۱۲
Photo: Stefan Weidner

نقش برتولت برشت برتولت برشت احتمالا سرشناس‌ترین دست‌اندرکار تئاتر است که درکنار فعالیت‌هایش در مقام نمایشنامه‌نویس، شاعر و کارگردان به اهمیت آموزشی هنر نمایشی توجه کرده است است. نمایشنامه‌هایی که او در هیات «نمایشنامه‌های آموزشی» نوشته، متن‌هایی هستند که خود را در خدمت آموزش سیاسی قرار می‌دهند. یکی از مشهورترین این نمایشنامه‌ها «تدبیر» است. موضوع این نمایشنامه، مثل موضوع اکثر نمایشنامه‌های آموزشی رودررو شدن افرادی از موقعیت‌های قدرتی مختلف و در نتیجه امکان بررسی ساختارهای اجتماعی، دگرگون‌کردن آن‌ها یا بطورکلی ترکیب‌بندی جدید آن‌هاست. بعنوان مثال برشت کارآموزان کارخانه‌ای را بصورت بازیگرانی درآورد که می‌توانستند خود را جای کارفرما یا کارگر بگذارند. درنمایشنامه آموزشی از امکانات تئاتری برای برانگیختن تدبیرهای فردی و بازی با واقعیت استفاده می‌شود. به این ترتیب برشت از «تئاتر برای دیدن» به سمت «تئاتر برای تجربه‌کردن» رفت. مفهوم نقش هم بارمعنایی جدیدی پیدا کرد. فقط بازیگر نیست که روی صحنه نقشی را بازی می‌کند، تک‌تک ما بسته به موقعیتی که در آن هستیم، نقش‌های مختلفی به‌عهده می‌گیریم.

آگوستو بوآل یکی دیگر از دست‌اندرکاران تئاتر است که در ریودوژانیرو با الهام از برشت شیوه تئاترآموزشی را گسترش داد، از جمله با «تئاترمردم تحت‌ستم». مشخصه این تئاتر حذف جدائی صحنه و تماشاچی است و هدفش پیداکردن راه‌حل‌های سیاسی و اجتماعی از طریق تئاتر. یکی از مشهورترین پروژه‌های او «تئاتر قانون‌گذار» است. بوال از ۱۹۹۲ تا ۱۹۹۶ که نماینده حزب کارگران در شورای شهر بود این پروژه را با همکاری هنرمندان و کارکنان وزارت دادگستری و درجهت مشارکت فعال مردم در سیاست و روندهای تصمیم‌گیری سیاسی اجرا کرد. بوآل پروژه خود را با شرایط محیط کارش وفق می‌داد. او در اروپا به شکل‌های دیگر با اختناق و فشار برخورد کرد و علاقه‌اش به فعالیت در مراکز درمانی بیشتر شد. درگیری‌های «آشکار» در ارتباط با اختناق‌های سیاسی و اجتماعی بتدریج از میدان‌دید کنار رفته و جای خود را به «درگیری‌های

صحنه از نخستین شب نمایش «گناه کامیابی» نوشته‌ی مریم بوسلمی، نمایشنامه‌نویس تونسی، اجرا در کلن در نوامبر ۲۰۱۳

Photo: Stefan Weidner



پنهان» که در درون فرد اتفاق می‌افتند، می‌دهند. این روند منطبق است با روح زمانه که کمتر بر اجتماع، بلکه بیشتر بر فرد متمرکز است. بنابراین امروزه مساله اساسی آموزش و پرورش تئاتری مساله کمک به شخصیت و شکوفائی بوده و مجددا «تئاتر برای دیدن» مورد توجه قرار می‌گیرد. امروزه بسیاری معتقدند که تئاتر فقط می‌تواند از طریق تجربه‌های زیباشناسانه که موجب شادی و مسرت می‌شود، به جنبه‌های آموزشی و رهاسازی دست پیدا کند.

بسط وگسترش آموزش و پرورش تئاتری با کاربردها و امکانات کاربردی متنوع نشان می دهد، که تئاتر به اندازه کافی فضا و ظرفیت همراه دارد که به شکل‌های مختلف اختناق و فشار بپردازد. در بازسازی موقعیت‌ها می‌توان گزینه‌های مختلف اقدامات عملی را مورد بررسی قرار داد، می‌توان نقش‌های مختلفی به منصه ظهور گذاشت، می‌توان به تشریح نقش قربانی و مجرم پرداخت و نمونه‌هائی پیدا کرد. این نوع تئاتر، تئاتر فروم (مناظره عمومی) یا تئاتر مداخله و ممانعت نامیده می‌شود. پروژه «بدنم مال خودم است» یکی از این پروژه‌هاست که در سراسر آلمان در مدارس اجرا می‌شودو به کودکان در مورد خشونت‌های جنسی آموزش می‌دهد.

تئاتر سیاسی وقتی سیاست، جامعه و تئاتر می‌توانند آن‌قدر نزدیک به‌هم باشند، پس تعجبی ندارد که در فلسطین نه فقط کارتئاتری زیادی انجام شود، بلکه این تئاتر همواره سیاسی هم باشد. اما جنبه سیاسی تئاتر برای بعضی از دست‌اندرکاران تئاتر در فلسطین خالی از اشکال نیست. آن‌ها انتقاد می‌کنند که در بیشتر مواقع زیبائی‌شناسی کنارگذاشته شده و امکانات تئاتری به حداقل تنزل می‌یابد، و بیانیه‌های سیاسی باعث ازدست‌رفتن تخیل و سبکبالی شده، طنز و زیبایی‌شناسی به پس‌زمینه رانده می‌شوند.

اما اغلب مشاهده می‌شود که اهالی تئاتر موفق می‌شوند تا سیاست و زیبائی‌شناسی را یک‌جا جمع کنند و در راه بالندگی تئاتر فلسطینی با موفقیت قدم بردارند. در فلسطین می توان شاهد بود که آموزش تئاتری بیش از همه روی کار با کودکان و نوجوانان متمرکز است. کودکان پناهنده در بسیاری از اردوگاه‌های پناهندگان در ساحل غربی و نوار غزه در آموزش و پرورش تئاتری شرکت دارند. آن‌ها باید این فرصت را پیدا کنند که با امکانات تئاتر به تجربه‌های خود بپردازند و راهی برای بیان اندوه، ترس و خشم خود بیابند. یکی دیگر از جنبه های مهم این فعالیت دادن فرصت‌های دیگر به کودکان و نوجوانان برای گذراندن اوقات فراغت است تا بتوانند مورد توجه بودن و پذیرفته‌شدن را تجربه کنند و در فضائی امن دور از سرخوردگی و دور از هرنوع افراط‌گری‌های مذهبی و سیاسی شخصیت خود را رشد دهند.

تئاتر آزادی مشهورترین تالار تئاتر در فلسطین که محصول یک پروژهٔ هنری و آموزشی پرورشی در یک اردوگاه پناهندگان است، «تئاتر آزادی» در جنین است که فراتر از مرزهای فلسطین هم شهرت دارد چون بطور مرتب در اروپا برنامه‌هائی اجرا می‌کند. این تئاتر حین انتفاضه اول در سال ۱۹۸۸ توسط فعال یهودی خانم آرنا میرخمیس در اردوگاه پناهندگان جنین و با نام «تئاتر سنگ» پایه‌گذاری شد. پسر او، جولیانو میرخمیس در سال ۲۰۰۶ مدیریت تئاتر را عهده‌دار شد و در آن‌جا به کارگردانی و بازیگری پرداخت. برای خیلی‌ها چه در طرف اسرائیلی و چه در طرف فلسطینی این واقعیت قابل درک نبود که جولیانو و مادرش هم یهودی بودند و هم آشکارا طرفدار فلسطینی‌ها. در سال ۲۰۱۱ جولیانو میرخمیس توسط شخصی که تا امروز ناشناس مانده، مقابل

صحنه از نخستین شب نمایش «گناه کامیابی» نوشته‌ی مریم بوسلمی، نمایشنامه‌نویس تونسی، اجرا در کلن در نوامبر ۲۰۱۳
Photo: Stefan Weidner



تئاترش به ضرب گلوله به قتل رسید. بعد از این واقعه تاسف‌بار نبیل‌الراعی مدیریت تئاتر را بعهده گرفت. پس از مرگ جولیانو میرخمیس اسرائیلی‌ها فعالیت مدیریت جدید و تمام همکاران را ممنوع کردند، حتی نبیل‌الراعی درسال ۲۰۱۲ به‌دلایل واهی به زندان انداخته شد. فیلم «بچه‌های آرنا» محصول سال ۲۰۰۴ و به کارگردانی جولیانو مرخیمس و د. دانیل داستان شروع جنبش «تئاترسنگ» را نشان می‌دهد و بطور عمده به این پرسش می پردازد که چه انگیزه‌هایی اساس این فعالیت را تشکیل می‌دهند، رفتار کودکان در برابر این موقعیت جدید چگونه است و آیا این کار به آن‌ها کمک کرده تا تلخی ناشی از جنگ در زندگی روزانه خود را فراموش کنند.

جولیانو مرخیمس در این فیلم همکاری با مادرش و پیشرفت کودکان گروه تئاتری او تا نوجوانی را ثبت کرده است. زندگی این کودکان متأثر است از فرار و تعقیب. آن‌ها شاهد اولین و دومین انتفاضه هستند و خیلی‌هاشان در نتیجه بمباران‌های ارتش اسرائیل خانه و کاشانه از دست می‌دهند. آرنا میرخمیس می خواهد از طریق فرهنگ افق‌های جدیدی برابر دیدگان این کودکان بازکند، تا بتوانند اندوه خود را با امکانان هنری بیان کنند، اعتماد به‌نفسشان را از راه تئاتر دوباره بدست آورند تا زندگی روزمره‌شان در سایه جنگ رنگ و بویی بگیرد. این کودکان و نوجوانان در مصاحبه‌ها به پرسشی دربارهٔ اهمیتی که تئاتر و موسسه آرنا میرخمیس برای آن‌ها دارد، پاسخ داده‌اند. پسربچه‌ای می‌گوید که وقتی روی صحنه ایستاده احساس قوی بودن و غرور می‌کند، می‌گوید که همان حس پرتاب سنگ و پرتاب کوکتل مولوتف را دارد.

وقتی آرنا به بیماری سرطان درگذشت جولیانو فلسطین را ترک کرد، پنج سال بعد برگشت و با مسایل تکان‌دهنده‌ای روبرو شد. بعضی از کودکانی که دیگر مردان جوانی شده‌بودند، در حمله‌های اسرائیلی‌ها به قتل رسیده‌بودند، یکی از پسربچه‌های گروه‌تئاتر در یک حمله انتحاری خود را منفجر کرده‌بود. جولیانو می خواهد نشانه‌ها را جستجو کند و گروهی مردان جوان را در مقاومت مسلحانه‌شان همراهی می‌کند. در مقام تماشاچی باید با این واقعیت نومیدکننده روبرو شویم که کودکان دیروز پروژه تئاتر یا طی حمله‌هایی از بین‌رفته‌اند و یا خودشان به مقاومت مسلحانه پیوسته‌اند. در اینجا البته این پرسش پیش می‌آید که آیا این پروژه چیزی را تغییر داده، و یا می‌توانسته، اگر پس از فوت آرنا میرخمیس ادامه پیدا کرده بود، تغییر بدهد.

دارالکلمه در بیت‌اللحم در سالن‌های مرکز فرهنگی دارالکلمه در بیت‌اللحم نیز دوره‌ها و برنامه‌های زیادی برگزار می‌شوند. برنامه سالیانه این مرکز شامل فستیوال‌های فیلم، نمایشگاه‌های متعدد، دوره‌های مرتب آموزش موسیقی و تئاتر و حتی دوره‌های آموزش‌های سلامتی برای افراد مسن‌تر می‌باشد.

«گروه تئاتررقص دیار» هفته‌ای چندشب در این مرکز فرهنگی تمرین می‌کند و با نمایش‌هایی که هنرمندان این تئاتر تنظیم می‌کنند برای اجرای برنامه‌ها در فلسطین و اروپا سفر می‌کنند. این نمایش‌ها ترکیبی از تئاتر کلاسیک، رقص‌ها، موسیقی و ترانه‌های سنتی فلسطین هستند. نکته شاخص این گروه تئاتری این است که تمام شرکت‌کننده‌ها علاوه بر علاقه بسیار به تئاتر هرکدام کار و حرفه دیگری هم دارند، دانش‌آموز، دانشجو، یا درجستجوی کار. رامی‌خضر یکی از موسسین و مدیر گروه است که موفق شده یک گروه حرفه‌ای پایه‌گذاری کند که با روش هنرمندانه، بسیار معطوف به جسم و احساس زمینه‌ای در اختیار فلسطینی‌های جوان قرار می‌دهد تا منظور خود را بیان نمایند و به نقد موضوع‌های سیاسی و اجتماعی، مثلا نابرابری جنسی یا بیکاری بپردازند. و از سوی دیگر این برخورد باید، به‌صورت اجرای هنرمندانه‌ای، به اجتماع عرضه شود و آن‌جا تفکر و اظهارنظر برانگیزد.

دارالکلمه که توسط کشیش دکترمیتری راهب (دریافت‌کننده جایزه صلح آخن ۲۰۰۸، جایزه رسانه‌های آلمان ۲۰۱۱) پایه‌گذاری شده وتوسط جمعیت لوتری اداره می‌شود، علاوه بر خانه فرهنگ، کالج دارالکلمه و یک مرکز بهداشت نیز در بیت‌اللحم بنا کرده است. در این کالج از سال ۲۰۱۰ امکان تحصیل در رشته‌هایی مانند موسیقی، تئاتر، صنایع‌دستی یا فیلم مستند وجود دارد و اولین دانشگاه در خاورمیانه است که گرایش عمدهٔ رشته‌های آن هنر، صنعت جهانگردی، چندرسانه‌ای و ارتباطات است. بخش تئاتر این دانشگاه با بخش تئاتر آموزشی دانشگاه اوسنابروک قرارداد همکاری دارد و بطور مرتب تبادل استاد و دانشجو بین این دو دانشگاه صورت می‌گیرد.

در اردوگاه پناهندگان آیدا در بیت‌اللحم هم برنامه‌های فرهنگی بسیاری عرضه شده و کار آموزش‌و پرورش تئاتری در جریان است. در آن‌جا هم دوره‌های تئاتر برای کودکان و نوجوانان سنین مختلف برگزارمی‌شود که شرکت‌کنندگان درطول هفته برای اجرای تئاتردورهم جمع می‌شوند.

در این اردوگاه اجراهای متعدد نمایشی به صحنه می‌رود، مثلاً نمایشنامه‌ای که در آن دختربچه‌های هفت تا دوازده ساله از خاطرات شخصی خود طی دوران اشغال می‌گویند. خشونت نظامی‌ها که خانه‌هایشان را جستجو می کنند، اعضا خانواده را از هم جدا می‌کنند، آن‌ها را وادار می‌کنند تا پناهنده شوند در تصویرهای ساده‌ای بیان می‌شوند. انرژی و جدیت بازیگران نوجوان تاثیر گذار است، اما این سئوال هست که آیا این دخترها خودشان هم به این فکر می‌افتادند تا خاطرات تلخ خود را بیان کنند، یا این دخترها را آموزش می‌دهند تا مدام بیانیه‌های سیاسی صادر کنند و به این ترتیب امکانات تئاتر مورد سوءاستفاده قرار می‌گیرد. شکی نیست که اشغال، اختناق و بی‌عدالتی هم بخشی از داستان زندگی آن‌هاست، اما جنبه‌های مختلف زندگی این دخترها فراموش می‌شود، فراموش می‌شود که این‌ها دختربچه هم هستند، جنبه‌هایی که در آن‌ها این دخترها فقط دختر هستند، حسرت سرخوشی کودکانه، بازی، بگوبخند و خیال‌بافی دارند. این که از کودکان استفاده ابزاری سیاسی شود، با تلاش‌های آموزش و پرورش تئاتری برای آزادسازی و رها سازی انطباق ندارد. هدف اصلی این تلاش در این است که انسان با نمایش و تئاتر یاد بگیرد تا خود و دنیای پیرامونش را منعکس کند.

تئاتر بدون تماشاچی؟ در آلمان نمایش‌نامه‌هایی که از مناطق بحران‌زده، مثل فلسطین می‌آیند مورد توجه زیاد قرار می‌گیرند. گروه‌های تئاتری دعوت می‌شوند و حمایت‌های مالی صورت می‌گیرد. تئاتری که برای هنرمندش نقش وجودی پیدا کرده، زیرا هنرمند با تئاترش خود را به‌خطر می‌اندازد چون منتقد رژیم است و تئاترش احتمالاً فقط در تبعید می‌تواند ادامه یابد، برای تماشاچی آلمانی بسیار جالب توجه است.

در فلسطین اما از کمبود نیروی متخصص و حرفه‌ای گلایه می‌شود. مربیان تحصیل‌کرده اندک هستند و در حوزه‌های علمی تئاتر امیدی به ورود نیروی تازه‌نفس هم نیست که بتواند تحقیقاتی درباره آموزش و پرورش تئاتر در حوزه عمل انجام دهد و دانشجویانی در زمینه‌های مختلف تربیت نماید.

باوجود امکانات زیاد اشتغال، دست‌اندرکاران جوان حوزه تئاتر در فلسطین شانس زیادی برای کار ندارند، زیرا وضعیت سیاسی شرایط را به‌حد بسیار زیادی مشکل می‌کند. معذالک به‌اندازه کافی هنرمندانی هستند که در خارج برنامه اجرا می‌کنند و از همکاری با هنرمندان سایر کشورها استفاده می‌کنند تا فراغتی از زندگی سخت روزانه داشته‌باشند، با فرهنگ‌های دیگر آشنا شوند و فعالیت تئاتری خود را گسترش دهند.

تئاتر آموزشی هم مانند جامعه بطور اعم و تئاتر بطور اخص دستخوش تحولات دائمی است. با تشکیل شبکه‌ها و تبادلات روزافزون در سطح بین‌المللی در حوزه تئاتر تفاوت‌های بین کشورهای مختلف به پس‌زمینه رفته و فعالیت‌های تئاتری با غنی‌سازی متقابل، رشد می‌کند.

میریام لمجادی در آلمان، فرانسه و کشورهای عربی به کار تئاتر مشغول است. لمجادی تحصیلات خود را در انستیتو آموزش و پرورش تئاتری در دانشگاه اوسنابروک ـ لینگن به پایان رسانده است.

MIRIAM LEMDJADI • Theatre as a Medicine – or a Weapon

ترجمه: س. محمود حسینی زاد

Links:
- http://masrah-theater.net/
- http://www.thefreedomtheatre.org/who-we-are/
- www.campus-lingen.hs-osnabrueck.de/32541.html



مرکز کودکان قطان در غزه
Photo: Stefan Weidner

■ مرکز کودکان قطان قصد دارد در غزه فضایی فرهنگی در اختیار کودکان فلسطین بگذارد. به همین جهت کتابخانه‌ای ساخته شده است که به عنوان بزرگترین کتابخانه در فلسطین شناخته می‌شود. این کتابخانه با نیازهای فرهنگی کودکان زیر ۱۵ سال، خانواده‌ها و مربیان آن‌ها تطبیق داده شده است. مدیر کتابخانه در این نوشته به فعالیت موفقیت‌آمیز خود در سال‌های گذشته پرداخته است.

کودکان غزه
دنیای پرشور کتابخانه

نوشته‌ی ریم محمد ابوجبر

از همان ابتدا، اندیشهٔ اصلی این کتابخانه یعنی بیدار کردن عشق به خواندن کتاب در کودکان مرا بسیار تحت تأثیر قرار داد. بارها از خودم پرسیده بودم چگونه می توان شور و اشتیاق برای چیزی را در دیگران به وجود آورد. آیا می‌شود کودکی را برای کتابی به شوق آورد؟ از نظر اغلب مردم چنین چیزی در زمانه‌ای که پیوسته به اهمیت فن‌آوری‌های جدید و رسانه‌های ارتباطاتی افزوده می‌شود محکوم به شکست است.

فرهنگ برای کودکان آغاز کار من برای این پروژه با شروع انتفاضهٔ دوم فلسطینی‌ها در سال ۲۰۰۰ همزمان شد. تلاش‌ها برای تثبیت این امکان فرهنگی برای کودکان در غزه با مشکلات متعددی روبرو بود. از خیابان‌هایی که مسیرشان بسته شده بود گرفته تا ممنوعیت وارد کردن مصالح ساختمانی به غزه. این وضع تا به امروز و پس از گذشت چندین سال تغییری نکرده است. مشکلاتی نیز برای وارد کردن کتاب و مطبوعات برای کتابخانه و همچنین وسایل مخصوص کتابخانه‌های کودکان وجود داشت. حتی پیش آمد که مجبور شدیم از زمان فرستادن تقاضا برای ورود اجناس تا رسیدن آن‌ها به غزه دو سال کامل انتظار بکشیم.

مرکز کودکان قطان امکانات فرهنگی خاصی را برای کودکان و خانواده‌ها طرح کرده است که نه تنها در نوار غزه که در تمام دنیای عرب و در جهان شهرت یافته است. بسیاری از متخصصان آموزش و پرورش به این مسئله که کتاب خواندن تا چه حد دوباره بین کودکان مورد قبول واقع خواهد شد بدبین بودند. آن‌ها در موفقیت این ایده تردید داشتند، به‌خصوص که امکانات این مرکز کودکان و خانواده‌هایی از همه طبقات اجتماعی را مخاطب قرار می‌دهد و رایگان است. برنامه آموزش داخلی مرکز برای متخصصان آموزش و پرورش که در آنجا استخدام شده بودند به نحوی غیر از آنچه انتظار داشتیم پیش رفت. نه موفق شدیم کارکنان مرکز را برای دوره‌های آموزشی به خارج از کشور بفرستیم و نه توانستیم مربیانی را برای آمدن از خارج قانع کنیم. احتمالاً همین موضوع ما را مصمم‌تر کرد تا این پروژه را به بهترین شکل ممکن و با موفقیت به انجام برسانیم، گویی در دنیا جایی مناسب‌تر از اینجا وجود نداشته است.

بالاخره هم موفق شدیم: مرکز در سال ۲۰۰۵ افتتاح شد. دورهٔ جدیدی در همکاری با کودکان آغاز شد. برخورد در سطح برابر و به کار گرفتن واقع‌گرایانهٔ همه تئوری‌هایی را که در اختیار داشتیم سرمشق خود قرار دادیم. یکی از فشرده‌ترین بخش‌های کاری زندگیم را در پیش داشتم که همزمان برای من رضایت‌بخش‌ترین نیز بود.

کاملا تحت تاثیر کودکان قرار گرفتم. آن‌ها به شیوه‌ای نشاط بخش به توقعات و تئوری‌های خشک ما دربارهٔ واکنش‌ها و علایقشان «دهن‌کجی» کردند. درست در روز اول که ما مشغول آماده شدن و چیدن کتاب‌ها در قفسه‌های کتابخانه بودیم و درها را هنوز برای عموم باز نکرده بودیم، سه دختر ۹ ساله از کنار مرکز ما رد شدند و کاملا بیخبر پرسیدند: «اینجا چیه؟» من از آن‌ها دعوت کردم تا نگاهی به داخل بیندازند. یکی از آن‌ها به نام سُهی با حرکتی پر مهر دستم را گرفت. هرگز آن شگفت‌زدگی در چشمان کودکان را فراموش نخواهم کرد، چشمانی که در زندگی همه چیز دیده بودند. دخترها خداحافظی کردند... و روز بعد در حالی که برای ما کاملاً غافلگیرکننده بود، صدها کودک جلوی در ایستاده بودند که از مرکز دیدن کنند. آیا به اقدامات تبلیغاتی برای مرکزمان دیگر چه نیازی بود؟

تنها طی چند سال هزاران کودک در غزه از مرکز ما استفاده کردند و هر بار با وجود سخت‌تر شدن شرایط زندگی ما را با توانایی‌های بسیار و شور زندگی خود دوباره از نو به شوق آوردند. بیشتر از هرچیز وقتی شگفت‌زده شدم که کودکی پرسید: «چرا نمی‌شود مدرسه ما هم مثل اینجا باشد؟» یکی دیگر گفت: «ما در اینجا با دنیا در تماس هستیم.» تکنولوژی‌های جدید از طرف کودکان به شیوهٔ کنش‌واکنشی مورد استفاده قرار می‌گرفتند. برای کسانی که در غزه زندگی نمی‌کنند: در

دوره‌هایی این‌چنین که همهٔ راه‌های ارتباطی دیگر بسته شده‌اند، اینترنت برای مردم آنجا تنها امکان است تا نگذارند تماسشان با دنیایی انسان‌دوستانه‌تر قطع شود.

کودکان حرفی برای گفتن دارند بچه‌ها عاشق کتاب بودند. به خواندن، نوشتن، خلاقیت و اصولاً به فعالیت‌های هنری علاقهٔ بسیاری نشان می‌دادند. گرچه برای کودکان برنامه‌های متنوعی در نظر گرفته شده بود، تقاضا همواره بیشتر از امکانات مرکز بود. من هنوز شگفت‌زدگی در چشمان کودکان را می‌بینم و همه تغییرات مثبت در رفتار و نوع شخصیت‌شان را که بدون کمک برنامه‌های مخصوص ایجاد شد. همچنین هنوز پسر ناشنوایی به نام منصور را خوب به یاد دارم که هر روز به مرکز می‌آمد گرچه خواندن نمی‌دانست و اوایل از رفتار خشن او شکوه‌هایی هم می‌شد. ولی در نهایت بر اثر رفتار پرمهر و محبت همکارمان تهانی با او، این منصور بود که به همه ما در انسانیت و عشق درس داد. او با خیلی از بچه‌های مرکز دوست شد و کار تا به آنجا رسید که هر کجا که می‌توانست به آن‌ها و حتی به کارکنان مرکز کمک می‌کرد.



مونای کوچک ۹ ساله به مدیریت مرکز پیشنهاد بی‌نظیری داد: همه بچه‌های مرکز بیایند باهم درباره حقوق کودکان بحث و گفت و گو کنند. خیلی تاثیرگذار بود که چطور از کتابخانه مطالب مناسب را جمع‌آوری کرد و خود به تنهایی بچه‌ها را دور هم جمع آورد. مواد پیماننامه حقوق کودک را یکی پس از دیگری بر تخته نوشت و هربار در مورد هر کدام آنها یک سؤال می‌کرد: «آیا ما واقعاً این حق را داریم» واکنش کودکان شگفت‌انگیز بود. هر یک از آن‌ها داستان‌هایی درباره مواردی از نقض حقوق در محیط خود را تعریف کردند. به عنوان نمونه دربارهٔ برادرهای بزرگتری که نتوانسته بودند از نوار غزه خارج شوند تا در دانشگاه‌های مورد نظرشان تحصیل کنند، درباره بیمارانی که نتوانسته بودند برای معالجات پزشکی از غزه خارج شوند و بسیاری، بسیاری داستان‌های دیگر. مونا باعث شد که من درگیر پرسش‌هایی شوم، در درجهٔ اول: ما چطور می‌توانیم فضای آزادی برای این کودکان به وجود آوریم که زندگی را با راه و روش خودشان برای آنها ممکن سازد و نه آن گونه که به نظر ما بزرگسالان درست است؟ آیا در اصل خیلی بیشتر از ما سرشان نمی‌شود؟ شاید برای ما مربیان زمان آن رسیده باشد که کمی خود را کنار کشیده بیشتر گوش بدهیم و سپس به نحو اساسی در پیشبرد طرحهای آموزش و پرورش شرکت کنیم.



در مرکز کودکان قطان
در غزه
Photos: Stefan Weidner

طی بیش از ۱۲ سال تجربه رضایتبخش به عنوان مدیر مرکز کودکان قطان بسیار درباره آنچه که نام «انزوای حرفه‌ای» به آن دادم، فکر کردم. مرکز کودکان قطان اولین نمونهٔ چنین مرکزی در فلسطین و در تمام جهان عرب بود، آن هم در محیطی که همه چیز می‌تواند به سرعت تغییر کند و اغلب به سمت بدترشدن. با توجه به تحریم، محاصره شدن پی‌درپی و موانعی که تقریباً همه جا وجود دارند، برنامه‌ریزی درازمدت در اینجا کاملاً غیرممکن است. بدین ترتیب هیچ گونه منابع حرفه‌ای در اختیار نداشتیم که بتوانند به مسائلی که هر روزه در کار ما به وجود می‌آمد راه‌حلی باشند. همه چیز به تحقیقات مشترک و پیدا کردن ایده در گروه و همچنین به بحث و گفت و گوو راه چاره‌های فوری بستگی داشت. باید اعتراف کنم که این شرایط جنبهٔ خوبی نیز داشتند، چرا که از ما

پیوسته این توانایی را می‌طلبید که با شرایط کاری خشن کنار بیاییم. این توانایی زمانی به ثمر رسید. برنامه‌ریزی حالا برایمان آسان‌تر شده بود: از آنجایی که به مرور زمان آموخته بودیم طرح اول اغلب به نتیجه نمی‌رسد همیشه یک طرح دوم را نیز آماده داشتیم و صادقانه بگویم برای ما زحمات زیاد مشغولیت خوبی هم بود تا حواسمان زیاد به فکر و خیال دربارهٔ واقعیت بی نهایت دشوار غزه متمرکز نشود. در چنین مواقعی تعداد کتاب‌های جدید کتابخانه افزایش می‌یافت و ما برنامه‌هایمان را خوب به پیش می‌بردیم. من می‌توانستم هنگام تهیهٔ گزارش‌های ماهانه‌ام این موضوع را به وضوح ببینم همچنین آموختم که همکارانمان را که در مرکز کودکان قطان در کرانه باختری رود اردن کار می‌کنند در ارتباطاتمان شرکت دهم، گرچه سالهاست که آنها را از نزدیک ملاقات نکرده‌ایم، چرا که اسرائیلی‌ها از دادن مجوزهای لازم برای ورود و خروج سرباز می‌زنند. حالا دیگر حتی پای تلفن می‌فهیم که حالشان خوب است یا نه.

در چهار ماه اول کارم چندین بار به مرکز کودکان قطان در رام‌الله رفتم. بعد از آن رفتن به آنجا به دلیل امتناع اسرائیلی‌ها از صدور مجوز سفر غیرممکن شد. دیدارهای ما به فواصل کم و بیش یک ساله در اردن و یا لندن برگزار می‌شد. بعد از ۱۰ سال وقفه بالاخره توانستم یک بار دیگر از مرکز قطان دیدن کنم.

محاصره به عنوان انگیزه بی‌تردید وخیم‌تر شدن شرایط انسانی در غزه طی سال‌های گذشته بر کار در بخش آموزشی اثرات منفی داشته ولی اثرات مثبتی نیز گذاشته است. از یک سو در کودکان ما تحت این شرایط انگیزه‌ایجاد شد تا از کتابخانه و امکانات فرهنگی مختلف هرچه فشرده‌تر استفاده کنند و فعالیت‌های متنوعی را امتحان کنند: هنرهای تجسمی، موسیقی، آواز، داستان‌نویسی، فن‌آوری‌های جدید... از سوی دیگر خانواده‌ها نیز با توجه به شرایط، بهتر اهمیت چنین فعالیت‌هایی را برای رشد سالم فرزندانشان درک می‌کردند، چرا که شاهد تغییرات مثبت در کودکان بودند. آن‌ها انتظار این تغییرات را نداشتند ولی بی‌تردید از آن استقبال می‌کردند. به عنوان نمونه کودکان (طبق مشاهدات مادرانشان) هنگام بازی خشونت کمتری به کار می‌بردند. برخی از آن‌ها در برابر خانواده و خواهران و برادران کوچترشان مسئولیت‌پذیری بیشتری نشان می‌دادند، نمراتشان در مدرسه بهتر شده بود و خانواده‌ها حس می‌کردند که فرزندانشان واقعا و به طور جدی به امکانات مرکز علاقه‌مند هستند. همه اینها اثر بسیار آرامش‌بخشی بر خانواده‌ها داشت، به خصوص با توجه به تحولات سیاسی.

این مرکز همچنین برای کودکان، خانواده‌هایشان و مربیانی که آنجا کار می‌کردند، فضای آزادی را به وجود آورد تا با یکدیگر دیدار و در فعالیت‌ها شرکت کنند. هدف این نبود که آن‌ها فقط بیاموزند، بلکه خود فعالانه همکاری کنند و پیشاپیش نظرات خود را دربارهٔ برنامه‌هایی که قرار است به کودکان عرضه شود، ابراز کنند.

آمار ما در پایان هر ماه نشان می‌داد که کودکان (همانطور که انتظار می‌رفت) عمدتاً داستان و ادبیات سرگرم‌کننده می خوانند، در حالی که به کتاب‌های علمی به وضوح کمتر علاقه نشان می‌دهند. این مسئله ظاهراً از آنجا نشأت می‌گرفت که موضوعات علمی خشک قلمداد می‌شدند و فوراً حس مدرسه را ایجاد می‌کردند. به همین جهت ما به صورت آزمایشی سه ماه پی در پی به بخش طبیعت و فن‌آوری پرداختیم. ما با روش‌های سرگرم‌کننده و کنش‌واکنشی به این بخش نزدیک شدیم و با استمرار این موضوع را در تمام فعالیت‌ها به کار بردیم، چه در داستان‌خوانی، تئاتر، نمایشگاه‌های هنری و چه در اردوهای علمی و البته کامپیوتر و فن‌آوری. در پایان ماه اول تعداد کتاب‌های علمی به امانت گرفته شده ۲۵ درصد و در پایان ماه دوم ۷۵ درصد افزایش یافت.

موضوعاتی که بر آن‌ها تمرکز می‌کردم با گذشت سال‌ها تغییرکردند. درعین حال همواره تأثیر مستقیمی بر آمار خوانده شدن



کتاب‌ها داشتند. اکنون پیش از آن که برنامه‌ریزی دقیق شروع شود کودکان خود موضوعات را انتخاب می‌کنند و از طریق کامپیوتر درباره نوع فعالیت‌ها رأی‌گیری می‌کنند.

چه کسی مربیان را آموزش می دهد؟ درمجموع فلسطین هنوز از کمبود شدید مراکز آموزشی که مربیان را برای شغلشان به شایستگی آموزش دهند، رنج می‌برد. بدون تردید در سیستم تربیتی فلسطین تصویرروشنی برای کار با کودکان به خصوص در بخش خارج از مدرسه وجود ندارد. فلسطین میراث فرهنگی غنی را در اختیار دارد که به منزله پایهٔ مهمی در پیشبرد یک استراتژی ملی برای آموزش خارج از مدرسه است.

ریم محمد ابوجبر از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۲ مدیر مرکز کودکان قطان در غزه فلسطین بود.

REEM MOHAMMED ABU JABER • The Children of Gaza

ترجمه‌ی پریسا تنکابنی

سطح دانش هر ملتی قرینه‌ای است بر این‌که رژیم استبدادی آنها با چه درجه‌ای از احتمال قابلیت تحول به دموکراسی دارد. همچنین سیاست آموزشی هر کشور آینه‌ی وضع سیاسی آن است. چگونه ممکن است در کشورهایی با نظام آموزشی مسئله‌دار تحولات دموکراتیک به وجود آید و نهادهای خارجی مانند انستیتو گوته در این امر همکاری کنند؟

آموزش و دموکراسی
مشارکت، رمز موفقیت

نوشته‌ی هایکه ته

نسبت متقابل بین سطح دانش ملتی با شکل دولت را ابتدا می‌توان در زمینه‌ی نظری تبین کرد. علم سیاست به ما می‌گوید که دموکراسی مستلزم یک نظام دموکراتیک آزاد است که در اثر «فرآیند آزادی بیان با اراده ملی» به وجود آمده باشد. یعنی برای ایجاد یک رژیم دموکراتیک سیر تحولی لازم است که در طی آن ملتی با اکثریت آرا درباره‌ی این نظام سیاسی به اتفاق نظر برسد.

ایجاد اراده‌ی ملی در این مورد سطح دانش مردم تعیین‌کننده است: برای مشارکت فعالانه در این فرایند و تصمیم گیری در جهت ایجاد ساختارهای دموکراتیک، شهروندانِ خودمختاری لازم است که با ساختارهای مشترک مدنی آشنایند و نحوه‌ی استفاده از آنها را می‌دانند وبه نشانه‌های زندگی مشترک دموکراتیک (مانند نظام لیبرال پلورالیستی و انسانیت در رفتار شخصی افراد) احترام قائلند.

شایستگی‌های لازم را برای مشارکت در «ایجاد اراده‌ی ملی» می‌توان در مؤسسات آموزشی عمومی کسب کرد. زیرا مدارس و دانشگاهها نه تنها اماکن کسب دانش علمی هستند بلکه در آنها همچنین ارزشهای معنوی منتقل می‌شوند و آرا و عقاید پدید می‌آیند. این ارزشها و آرا لزوماً دموکراسی را گسترش نمی‌دهند: تعیین جهت محتوایی آنها در اختیار دولت است. از اینجا می‌توان نتیجه گرفت که سیاست آموزشی دولت آیینه‌ی طرح کلی سیاست کشور است.

به‌ویژه در کشورهایی که تحولات اجتماعی و سیاسی عمیقی را می‌گذرانند بررسی اصلاحات و گرایش‌های آموزشی حائز اهمیت است تا بتوان با مطالعه‌ی آنها جهت ایدئولوژیک دولت نوبنیاد را تشخیص داد. این مسئله بخصوص در مورد مصر و تونس صدق می‌کنند، دو کشوری که نه تنها در معرض حوادث بهار عربی قرار گرفته‌اند، بلکه همچنین نمونه‌هایی هستند برای تحولات بعد از استبداد در منطقه‌ی شمال آفریقا و خاورمیانه.

آموزش و تحولات سیاسی در مصر و تونس انقلابهای مصر و تونس و همچنین کشورهای دیگر منطقه‌ی شمال آفریقا و خاورمیانه که در آن قیامهای توده‌های مردم از سال ۲۰۱۱ به تغییرات سیاسی و اجتماعی دامنه‌داری انجامیده، عمدتاً از طرف جوانان زیر سی سال برپا شده است.

این گروه سنی اولاً بخش بزرگی از جمعیت این کشورها را تشکیل می‌دهد (تقریباً ۶۰ درصد مصریان و ۵۵ درصد جمعیت تونس) و ثانیاً بیشتر آنها از بیکاری رنج می‌برند: ۷۲ درصد جوانان زیر سی سال در تونس و ۹۰ درصد آنها در مصر بیکارند. همچنین جالب توجه است که اکثر این جوانان بیکار، فارغ‌التحصیل آموزشگاههای عالی هستند. و این وضع نشان می‌دهد که چرا اصلاحات آموزشی که در این کشورها در دوره‌ی انتقالی انجام می‌گیرند نقش مهمی در تحول کشور دارند. و چون بخش اعظم مردم مصر و تونس و احزاب مختلف پس از سقوط رئیس جمهورهای مستبد این کشورها شدیداً خواستار اجرای اصلاحات هستند، خودشان نیز خواه و ناخواه شاخصی برجسته شده‌اند برای سنجش کارایی دولتهای مرحله‌ی انتقالی.

دیده‌بانی آموزش انستیتو گوته برای این‌که بتواند سیر تحولات آموزشی را در مرحله‌ی انتقالی در مصر و تونس همزمان دیده‌بانی کند و واکنش نشان دهد در قاهره پروژه‌ی دیده‌بانی آموزش به راه انداخته است. این و سایر پروژه‌های مرحله‌ی انتقالی بر اساس موافقتنامه‌ی همکاری که در سال ۲۰۱۱ بین مصر و تونس منعقد شد با کمک مالی وزارت خارجه آلمان اجرا می‌شود.

فعالیت‌های پروژه‌ی دیده‌بانی بسیار دامنه‌دار است: از تاریخ شروع پروژه در ژوئن ۲۰۱۲ ساختارهایی برای مطالعه‌ی همزمان تغییرات نظام آموزشی مصر و تونس ایجاد شده است. اطلاعاتی که بدین طریق بدست می‌آید در اختیار همکاران آلمانی و محلی در بخش همکاریهای آموزشی قرار داده می‌شود و نتایج حاصل برای پیشبرد پروژه‌های نومورد استفاده قرار می‌گیرد.

سیر مرحله انتقالی مصر و نتایجی که از آن برای همکاری آموزشی آلمان و مصر حاصل شده است ثابت می‌کند که فعالیتهای مبتنی بر پروژه دیده‌بانی آموزش در کشورهایی که در مرحله‌ی تحولات اجتماعی و سیاسی قرار دارند برای تطبیق بهتر پروژه‌های آموزشی با نیازهای مردم مفید واقع شده است.



بحث در باشگاه مناظره در قاهره
Photo: Heike Thee

اسلامی کردن آموزش؟ مرحله‌ی انتقالی مصر را می توان به دو بخش تقسیم کرد. بخش اول مربوط می‌شود به دوره‌ی ریاست جمهوری محمد مرسی از ۳۰ ژوئن ۲۰۱۲ تا ۳ ژوئیه‌ی ۲۰۱۳. بخش دوم که بلافاصله بعد از سقوط رئیس جمهور شروع می‌شود مربوط به دوره‌ی حکومت نظامی موقت است.

هر دو دولت در ابتدای شروع کار خود اعلام کردند که برای انجام اصلاحات در زمینه‌ی آموزش اقدامات مجدانه‌ای خواهند کرد. در دوره‌ی محمد مرسی در این مورد از اصطلاح «نهضت» استفاده می‌شد که آن را می توان «رشد» و «توسعه» یا «رنسانس» و «بیداری» ترجمه کرد. دو گونه‌ی اخیر ترجمه منجر به آن شد که مخالفان «حزب آزادی و عدالت» محمد مرسی را به اسلامی کردن آموزش متهم کنند. بنابراین، خط مشی اساسی دولت موقت نظامی حذف آثار «اسلامی کردن» برای تغییر نظام آموزشی بود. ولی به نظر می‌رسد که نه در زمان ریاست جمهوری محمد مرسی راهبرد آموزشی ملی مطرح و اجرا شده و نه در دوره‌ی دولت نظامی موقت. می توان گفت که در هر دو مورد فقط هر از گاه اصلاحاتی مطرح و بعضاً اجرا می شد ولی اینها مسائل اصلی آموزش را در مصر حل نکرده‌اند.

در زمان هر دو دولت در گام نخست تغییرات پرسنلی انجام گرفت: اشخاص از وزیر آموزش گرفته تا مدیران دانشگاهها و مدارس بر اساس اعتقادات سیاسی از کار برکنار شدند و به جای آنها پیروان دولتی که بر سر کار بود، منصوب گردیدند. در هر دو مورد تعلقات سیاسی نقش مهمتری بازی می‌کرد تا شایستگی واقعی که برای تصدی این مقامات لازم است. در توجیه این اقدامات گفته می شد که می خواهند آثار اعمال دولت پیشین را برطرف سازند. در مورد دولت محمد مرسی، مخالفان سیاسی او این اقدامات را به آمادگی برای اسلامی کردن جامعه‌ی مصر تعبیر کردند ولی دولت نظامی موقت نیز هم نمی تواند کتمان کند که حرکت متقابلش انگیزه‌ی سیاسی دارد، چرا که می خواهد نفوذ نظامیان را در نظام آموزشی توسعه دهد.

وضع مادی مدارس مسائل مصر در مدارس عمومی چندجانبه است: کلاسهای صدنفری در مناطق پر جمعیت و نبود زیربنای کافی در مناطق روستایی برای انتقال دانش‌آموزان به مدارس، بزرگترین چالش برای دست اندرکاران است. مسائل مادی دیگر کمبود بودجه برای پرداخت حقوق معلمان و تأمین هزینه‌ی تجهیزات مدارس است.

در دوره‌ی محمد مرسی اهتمام خاصی برای ساختن مدارس نو در سطح گسترده‌ای به عمل نیامد که علت احتمالی آن، این است که مردم از اسلامی کردن آموزش در مصر با احداث نهادهای آموزشی نو می‌ترسیدند و یا اینکه این دولت منابع مالی لازم را در اختیار نداشت. ولی دولت موقت در پی راه‌حل‌های عملی دیگری است و سرمایه‌گذاران خصوصی را قانع کرده است که در احداث ساختمانهای نو برای مدارس و رسانه‌های فنی نو برای تدریس سرمایه‌گذاری کنند. هنوز نمی‌توان پیش‌بینی کرد که آیا این سرمایه‌گذاریها برای افزایش تعداد دانش‌آموزان و اصلاح زیربنای آموزشی در سراسر کشور کافی است یا نه. هنوز برنامه‌ای راهبردی برای اجرای این گونه ابتکارات وجود ندارد.

مسئله‌ی حقوق معلمان در دوره‌ی محمد مرسی تلاش شد که راهی برای حل مسئله‌ی افزایش حقوق معلمان پیدا شود و بخصوص حقوق معلمان نوکار که تا آن موقع تقریباً ۶۰ یورو در ماه دریافت می‌کردند ۵۰ درصد افزایش داده شود. این افزایش فقط با تثبیت حداقل حقوق ماهانه‌ی کارمندان سراسر کشور به مقدار تقریباً ۱۳۰یورو در سپتامبر ۲۰۱۳ عملی شد. کارمندان غیر رسمی که ۶۰ درصد نوکاران جزو آنها هستند، از این قانون مستثنا شده‌اند، آنها باید به حقوق ماهانه تقریباً ۴۰ یورو اکتفا کنند.

علاوه بر ابتکارات راجع به رفع نقایص مادی در زمینه‌ی آموزش عمومی، محتوای برنامه‌ها نیز مورد توجه است. به طوری که توضیح داده شد، توجه به این تغییرات با شرایط عمومی سیاسی ارتباط مستقیم دارد. در دوره‌ی محمد مرسی انتظار می‌رفت که اسلامی کردن نسل جوان مصر

درست با این تغییرات شروع شود. فشار شدید دولت نظامی موقت در ابتدای کارش برای تجدید نظر در تغییرات دوره‌ی مرسی با توجه به این ملاحظات قابل توجیه است. از اینرو شگفت‌انگیز است که تغییرات معمول در برنامه‌های درسی از سال ۲۰۱۱ تا کنون بسیار اندک بود. این تغییرات فقط در دروس تاریخ و جامعه‌شناسی و عربی انجام گرفته بود که آنها هم عبارت بودند از حذف برخی از فصول تاریخ مصر ـ مثلاً دوره‌ی حکومت حسنی مبارک ـ یا معرفی بعضی از شخصیت‌های سیاسی مانند حسن البنا و محمد مرسی و یا جانشین او در دوره‌ی حکومت بعدی.

فرهنگ آموزش مستبدانه تغییرات محتوایی مذکور با توجه به این‌که مدار اصلی فرآیند آموزش دگرگون نشده، کم‌اهمیت‌تر جلوه می‌کنند: نه روشهای انتقال دانش تغییر یافته و نه رابطه بین آموزگاران و دانش‌آموزان. به علت غفلت در اصلاحات ساختاری همچنان فرهنگ آموزش مستبدانه‌ای حاکم است. این فرهنگ نه تنها رابطه‌ی بین آموزگاران و دانش‌آموزان و بین آموزگاران و مدیران را تعیین می‌کند، بلکه همچنین بر تمام نظام آموزشی مصر اثر گذاشته است. این نظام مبتنی بر سلسله‌مراتبی است که در آن تصمیم‌گیری مطلق در وزارت آموزش متمرکز شده و ساختارش هرم‌وار است. سطوح اداری مختلف وزارت آموزش فقط وظیفه دارند که دستورهای وزیر را به سطوح پایین‌تر منتقل کنند. در این نظام اتفاق نظر در محتوا و تصمیم‌گیری مشترک محلی از إعراب ندارد. برعکس، به نظر می‌رسد که هر یک از مراحل آموزشی، استبداد سطوح بالا را در رفتار خود با سطوح پایین‌تر هرم‌وار بازتولید می‌کنند. مکانیسمی که تا آخرین پله‌ی سیاست آموزشی یعنی کلاس درس مشاهده می‌شود.

به‌طوری که در ابتدا گفته شد گروه سنی زیر سی سال عاملان اصلی انقلاب در شمال آفریقا و خاور نزدیک هستند. علاوه بر آن در مصر مشاهده شد که نوجوانان نیز که اکثراً دانش‌آموزان مدارس عمومی هستند در تظاهرات شرکت کرده و خواستار حق تصمیم‌گیری مشترک و آزادی بیان و ارزش‌های دموکراتیک شده‌اند. این خواسته‌ها دم در مدرسه متوقف نمانده و به علت نبودن ساختارهای مناسب به برخوردهای خشن بین دانش‌آموزان و همچنین بین آنها و معلمان انجامیده است.

بحث و مشارکت پس از مشاهدات مذکور در محدوده‌ی پروژه‌ی دیده‌بانی آموزش این فکر قوام یافته که راههایی به دانش‌آموزان نشان داده شود تا اختلاف نظرات خود را لفظی و به‌طریق سازنده بیان کنند و در عین حال مشارکت خود را در مدرسه توسعه دهند. برای این منظور در نوامبر ۲۰۱۳ احداث باشگاههای بحث و گفتگو در مدارس آغاز شد. در کارگاهی تحت سرپرستی کارشناس پروژه‌ی «بحث‌های بین‌المللی جوانان» دانش‌آموزان و دبیران دبیرستانهای عمومی و خصوصی یاد می‌گیرند که چگونه بر اساس قواعد خاصی بحث کنند و در برابر نظرات مختلف تسامح نشان دهند و به نتیجه‌های مشترک برسند. این پروژه امسال نیز ادامه خواهد یافت. با تربیت معلمان برای ایفای نقش تکثیرکننده امکاناتی فراهم می‌شود تا آنها بتوانند این پروژه را مستقلاً در مدارس مختلف عرضه کنند و دامنه‌ی دانش‌افزایی را برای استفاده‌ی دانش‌آموزان و آموزگاران گسترش دهند. و اما آیا این ابتکار به بهبود روابط بین آموزگاران و دانش‌آموزان خواهد انجامید و گذشته از آن به تجدید نظر در ساختارهای نظام آموزشی مصر منجر خواهد شد یا نه، به خود مصریان بستگی دارد.

هایکه ته در دانشگاه فرایبورگ اسلام‌شناسی و فقه‌اللغه‌ی زبانهای رومیایی و در دانشگاه سوربُن روابط بین‌الملل و علوم سیاسی تحصیل کرده است. از ژوئن ۲۰۱۲ مسئول پروژه‌ی انتقالی «دیده‌بانی آموزش» در انستیتو گوته قاهره است.

HEIKE THEE • Education and Democracy

ترجمه‌ی منوچهر امیرپور

■ طه حسین نویسنده‌ی مصری در اواخر دهه‌ی سی میلادی سده‌ی پیش نیز می‌دانست که آینده‌ی مصر به اصلاح نظام آموزشی کشور بستگی دارد. مقاله‌ی او تحت عنوان «آینده‌ی آموزش در مصر» دفاعی است از مصر مدیترانه‌ای روشنگرا و دموکراتیک.

دریای دانش

طه حسین و دموکراتیزه کردن آموزش در مصر

نوشته‌ی آندراس فلیچ

طه حسین در ابتدای زندگینامه‌اش که در سال ۱۹۲۶ تحت عنوان «الایام» منتشر شد و یکی از متون مشهور عربی نوین است، جهان تنگی را شرح می‌دهد که او در دوره‌ی کودکی درک کرده است:

> **«او معتقد بود که جهان در سمت راستش به آبراهه‌ای منتها می‌شود که در چند قدمی اوست. چرا نه؟ او که عرض آبراهه را نمی‌دید و نمی‌دانست که جوان چابکی می‌تواند از یک طرف آن به طرف دیگر بپرد، نمی‌توانست تصور کند که آن طرف آبراهه نیز انسانها و حیوانات و گیاهان مشابهی وجود دارد.»**

بیماری چشم در سنین کودکی نور دیدگانش را ربوده و افق دیدش را محدود کرده بود. ولی منظور نویسنده در خاطراتش تنها این محدودیت جسمی نیست، بلکه همچنین تنگی روستایی و سنت‌های فرهنگی و دینی و محدودیت‌های زندگی فقیرانه‌ای است که او در سال ۱۸۸۹ در آن زاییده شده بود و در او اشتیاق درک جهان «فراسوی آن آبراهه» را به وجود آمده بود. می‌خواست از طریق دانش و آموزش جهان گسترده را دریابد. اشتیاق مادام‌العمر به کسب دانش، رهایی او را از جهان تنگ مقدور ساخت: این جوان روستایی نابینا یکی از بانفوذترین روشنفکران دوره‌ی مدرن عربی شد، نمایشنامه‌ها و رمانهای متعدد نوشت و به عنوان ناشر مجلات و نقد ادبی شهرت یافت و در سِمت استاد دانشگاه و سیاستگذار آموزش و پرورش زندگی معنوی جهان عرب را به نحو پایداری تحت تأثیر قرار داد.

اطاعت بجای بحث طه حسین پس از گذراندن مدرسه‌ی دینی روستایی در سن سیزده‌سالگی همراه برادر بزرگترش برای تحصیل در الازهر عازم قاهره شد. این اقدام به نظر او ماجراجویی بزرگی بود، گام اول این نوجوان نابینا در راه صعود پیروزمندانه‌اش به مدارج ترقی.

او در پایتخت مصر «دریای بیکران» علم را درمی‌یابد و شور و شوق بی‌حدی بر او چیره می‌شود. در بخش دوم زندگینامه‌ی خود می‌نویسد: «مصمم است دل به دریا زند و از آن بنوشد و حتی آماده است که در آن غرق شود. چه مرگی برای جان شریف ارزنده‌تر از مرگ در طلب علم است و غرق شدن در آن.» ولی بزودی دلسردی از محدودیت آنچه در الازهر تدریس می‌شود، جای شور و شوق را می‌گیرد. هنگامی که از درسگفتارهای محمد عبدو استاد اصلاح‌گرای الهیات (۱۸۴۹- ۱۹۰۵) مطلع می‌شود، جهان دیگری از دانش به رویش باز می‌شود که آموزش سنتی در قیاس با آن یکنواخت و بی‌محتوا می‌نماید. در آموزش سنتی بحث و گفتگو پیش‌بینی نشده است، بجای آزادی علم در آنجا سلسله مراتب سختگیرانه، اطاعت و تلقین حاکم است. به‌مرور زمان تردیدش درباره‌ی آموزش الازهری تشدید می‌شود و با این تردید علاقه‌اش به ادبیات که علمای الازهر آن را علم جدی تلقی نمی‌کنند، افزایش می‌یابد. طه حسین در ادبیات کلاسیک عرب الگوی متقابلی در برابر بحث‌های دینی پیدا می‌کند. او «تفاوت بین خشونت ذوق الازهری و ظرافت قدما (...)، بین کُندی روح الازهری و حکم نقادانه و هنرمندانه‌ی قدما» را کشف می‌کند. در بخش سوم زندگینامه‌ی خود حتی از «یکنواختی کشنده‌ی روح که از آن رنج می‌برده» سخن می‌گوید. شیخ‌های الازهر که آنها را ابتدا به علت دانش بزرگشان تحسین می‌کند به تدریج در ذهنش به نماد دشمن تبدیل می‌شوند. در درسگفتارهای خود بیاد می‌آورد: «او دائماً کلی‌بافی‌های ملال‌آور و سخنان نشخوار شده و عقیمی را می‌شنود که نه چنگی به دل می‌زنند و نه با ذوق و ذهنش سازگارند و نه حرف تازه‌ای دارند.» عشق سرخورده بزودی تبدیل به عصیان می‌شود و طه حسین و چند تن از دوستانش از الازهر اخراج می‌شوند.

او بلافاصله در دانشگاه مصر که از سال ۱۹۰۸ تأسیس شده بود اسم‌نویسی می‌کند و اولین فارغ‌التحصیل این دانشگاه می‌شود. در این دانشگاه که در رقابت با الازهر به الگوی دانشگاههای غربی تأسیس شده بود، با شکل کاملاً متفاوتی از آموزش آشنا می‌شود. در اولین استماع درسگفتار دانشگاهی، «استاد به نظرش به‌طور عجیبی نو و بیگانه می‌آید.» این تجربه چنان مجذوبش می‌کند که شبها خواب از او می‌رباید. و بعدها به زندگی دانشگاهی مصر در خاطراتش صورت آرمانی می‌دهد: «زندگی دانشگاهی رویدادی بود که مصریها آن را به رغم تفاوت سطح دانش هر روز جشن می‌گرفتند. چه فقیر و چه غنی، با لباسهای سنتی یا اروپایی به کلاسهای درس روی می‌آوردند.» دانشگاه مصر در نگاه به گذشته به مدرسه‌ی اتحادبخش ملی تبدیل می‌شود که همه‌ی تفاوت‌ها را از میان برمی‌داشت. الازهر در عین حال بتحقیر «شکنجه‌ی روح» نامیده می‌شود. ولی دانشگاه مصر آخرین پله‌ی ترقی او نبود.

غرب الگو و رقیب راه طه حسین در طلب علم در نوامبر سال ۱۹۱۴ به فرانسه منتها شد، آنجا با استفاده از کمک هزینه‌ی تحصیلی چهار سال تحصیل کرد، ابتدا در مون‌پلیه سپس در پاریس. برخورد با غرب از قرن نوزدهم ادبای عرب را به چالش می‌طلبید. آنها فرهنگ و دین و سنت خود را با غرب مدرن مقایسه می‌کردند و از لزوم اصلاحات سخن می‌گفتند. حداقل پس از گزارش رفاعه الطهطاوی (۱۸۷۳- ۱۸۰۱) درباره‌ی سرپرستی دانشجویان از سال ۱۸۲۶ تا ۱۸۳۹ در پاریس، پایتخت فرانسه نماد فرهنگ غربی مدرن برای روشنفکران مصری بود. برخورد طهطاوی با پاریس و مردم آن باز و توأم با دلبستگی بود. او محاسن و معایب جامعه‌ی اروپایی را با اعتماد به نفس نسبی تشریح کرده، برخی از آنها را قابل تقلید دانسته و برخی دیگر را نامناسب تشخیص داده و رد کرده است. پس از چندین دهه رابطه‌ی بین جهان عربی اسلامی با اروپا به‌طور محسوسی به تنش افتاد. با توجه به افزایش قدرت نظامی اروپا در دوره‌ی استعمار و امپریالیسم بحث و گفتگوی طرف عربی به‌طور فزاینده‌ای به دفاع توجیهی تبدیل گردید. چه در غرب و چه در شرق، پیشرفت و مدرنیته به نوعی انحصار اروپایی تعبیر می‌شد. واکنش طرف مقابل تأکید بر متفاوت بودن فرهنگ خودی و بازگشت به هویت و سنت خویشتن بود. جمال‌الدین افغانی (۱۸۳۹- ۱۸۹۷) و محمد عبدو (۱۸۴۹- ۱۹۰۵) خواهان بازیابی هویت اسلامی با بازگشت به منابع اصیل دین شدند و سنت‌های متأخر را رد کردند. ولی رؤیای تجدد همچنان زنده بود: قاسم امین (۱۸۶۳- ۱۹۰۸) در دو کتاب خود «تحریر المرأة» (۱۸۹۹) و «المرأة یالجدیدة» (۱۹۰۱) علیه تفکیک زن و مرد و برای مشارکت زنان در زندگی اجتماعی مصر بپا خاسته و اصلاح وضع آموزش زنان را در مصر لازمه‌ی تحقق این امر دانسته است.

رؤیای فرهنگ مدیترانه‌ای طه حسین طه حسین نیز بعداً چنین رفتار تهاجمی و خودآگاه را در برابر مدرنیته تبلیغ می‌کرد. پیش از آنکه در جوانی برای تحصیل به فرانسه بیاید، در دانشگاه مصر چنان در افکار و ادبیات اروپایی تعمق کرده بود که سفر در دریای مدیترانه برای او سفر در آبهای بیگانه نبود. بین این فرهنگها اختلاف رفع نشدنی یا برخوردی احساس نکرد. در رساله‌ی سیاست آموزشی خود تحت عنوان «مستقبل الثقافة فی مصر» (۱۹۳۸) اختلاف بین مدرنیته‌ی غربی و سنت شرقی یعنی الگوی مدرنیته‌ی بیگانه‌ی جوامع اسلامی را خنثی می‌کند. بنا به تعریف او بین مصر و اروپا مرز فرهنگی وجود ندارد. برعکس، این منطقه فرهنگ مدیترانه‌ای مشترکی دارد که در طی تاریخ تحت تأثیر یونانیان، رومیان، یهودیان، فنیقیان، عربها، ترکان و صلیبیان بوده است. فلسفه‌ی یونانی، حقوق رومی، توحید ابراهیمی فرهنگ مدیترانه را پدید آورده‌اند که آن را می‌توان پلی تلقی کرد و نه مرز فرهنگی. مرز واقعی این فرهنگ مدیترانه‌ای سلسله کوههای آلپ در شمال و صحرای آفریقا در جنوب است.

طه حسین از این شناخت فرهنگی به نتیجه می‌رسد که اعراب باید بر عقده‌ی حقارت در برابر تفوق غرب غلبه کنند. وظیفه‌ی مصریان آن است که پس از کسب استقلال کامل یک



گرافیتی ضدمرسی، دسامبر ۲۰۱۲ در میدان تحریر قاهره
Photo: Stefan Weidner

نظام دموکراتیک برقرار سازند و جامعه را نوسازی کنند و «از این مغالطه‌ی شنیع و مضر دل برکنند که گویا از جوهر دیگری ساخته شده‌اند و از عقل و شعور دیگری برخوردارند.» به نظر او آموزش راه حل آرمانی برای رسیدن به هدف است تا بتوانند (دگربار) به پای اروپاییان برسند و با آنها همتایی کنند.

آموزش راه رسیدن به مدرنیته رساله‌ی «مستقبل الثقافة فی مصر» اظهار نظر دقیق برنامه‌ریزی شده‌ی فرهنگی و آموزشی است که آن را می‌توان با توجه به تحول تاریخی‌اش درک کرد. دو سال پیش از انتشار آن، در اوت ۱۹۳۶ قراردادی بین بریتانیا و مصر بسته شد که طبق آن اشغال مصر که از سال ۱۸۸۲ شروع شده بود پایان پذیرفت. با استقلال مصر مسائل نوینی درباره‌ی آینده‌ی کشور مطرح گردید، بخصوص مسئله‌ی تعلقات فرهنگی و هویت ملی آن. گرایش آرمانی حسین به تفاوتهای فرهنگی بین اروپا و مصر از این وضع ناشی می‌شود. آن زمان دوره‌ی حرکت به سوی آینده‌ی آموزشی بود. به نظر او اگر مصریان، چه زن و چه مرد، وضع آموزشی خود را اصلاح کنند می‌توانند از امکانات خود استفاده کرده به پای اروپاییان برسند. در آن زمان بسیاری از هموطنان حسین و برخی از اروپاییان در این خوش‌بینی با او سهیم بودند. سخنان مشهور خدیو اسماعیل هنگام افتتاح کانال سوئز در سال ۱۸۶۹ جالب توجه است: مصر «بخشی از اروپا» خواهد شد. ریچارد فرَنسیس برتون هنگام دیدار خود از مصر در سال ۱۸۷۶ با سخنان «به اعتقاد ما پیشرفت مصر کاملاً رضایتبخش است» خوشبینی اسماعیل را تأکید کرد. نتیجه‌گیری برتون صریحاً مثبت بود: «واقعاً مصر را باید به‌رغم پیش‌بینی‌های منفی یکی از موفق‌ترین نظام‌های سلطنتی مدرن تلقی کرد.» از اینرو «واقعاً مانعی به نظر نمی‌رسد که بتواند از ترقی مصر جلوگیری کند.»

اصلاح نظام آموزشی به نظر می‌رسید که پس از کسب استقلال در سال ۱۹۳۶ راه برای مصر مدرن باز شده باشد. به نظر طه حسین شرط اصلی آن اصلاح بنیانی نظام آموزشی است. در سال ۱۹۲۳ آموزش اجباری برای دختران و پسران طبق قانون اساسی مقرر شده بود. حتی معافیت از پرداخت شهریه در مدارس ابتدایی عمومی (المکاتب العامة) در قانون اساسی آمده است. ولی مدارسی که قبل از اصلاحات فقط درسهای دینی داشتند و مجانی بودند، سطح چندان بالایی نداشتند، و مدارس ابتدایی که به سبک اروپایی تدریس می‌کردند همچنان شهریه می‌گرفتند. دانش‌آموزان فقط از طریق مدارس ابتدایی مدرن می‌توانستند به دبیرستان و تحصیلات عالی راه یابند و به مدارج ترقی در ادارات دولتی برسند. بدین ترتیب نظام دو طبقه‌ای به وجود آمد که در آن تبعیض بین قشرهای پایین جامعه و بورژوازی مستحکم شد. طه حسین در رساله‌ی مستقبل الثقافة فی مصر هنوز این نظر را داشت که مدارس ابتدایی مدرن ابزار مناسبی برای تحکیم وحدت ملی مصر از جانب دولت هستند. ولی هنگام تصدی شغل مشاور وزارت آموزش از سال ۱۹۴۲ تا ۱۹۴۴ به این نتیجه رسید که دوگانگی نظام آموزشی جامعه را در معرض خطر نفاق و دودستگی قرار می‌دهد. تلاشهای احمد نجیب الهلالی وزیر آموزش آن زمان برای لغو شهریه مدارس دولتی به منظور دموکراتیزه کردن آموزش بجایی نرسید. هنگامی که خود طه حسین در سال ۱۹۵۰ وزیر آموزش مصر شد راه هلالی را ادامه داد و توفیق یافت. او اعلام کرد که آموزش باید مانند آب و هوا در دسترس هر کودکی باشد و در سال ۱۹۵۰ شهریه‌ی تحصیلی را برای دبیرستان لغو کرد و مدارس دینی و ابتدایی را در هم ادغام کرد و مدت آن‌ها را از ۴ به ۶ سال تمدید نمود و ورود به آنها را برای تمام مردم میسر ساخت. با این اقدامات راه برای اجرای سیاست آموزشی مدرن هموار گردید. ولی متأسفانه تحقق امر مدت زیادی به طول انجامید. به علت کمبود امکانات مالی اصلاحات فقط روی کاغذ ماند، به‌طوری که در آستانه‌ی انقلاب ۱۹۵۲ فقط کمتر از نیمی از مصریان در سنین بین ۶ تا ۱۲ سالگی موفق می‌شدند به مدرسه بروند. گذشته از آن سطح مدارس ابتدایی آن زمان حتی پس از تغییرات نظام آموزشی نیز پایین بود، به‌طوری که در موارد زیادی بجز تغییر نام اصلاح دیگری در ماهیت آنها به وجود نیامد. پس از انقلاب ۱۹۵۲ دولتمردان جدید توسعه‌ی آموزش را ادامه دادند ولی بیشتر بر توسعه‌ی کمّی تأکید داشتند با این نتیجه‌ی که کیفیت آموزش هنوز پشت سر آن می‌لنگید. این مسئله هنوز هم به علت توسعه‌ی زیاد جمعیت مصر لاینحل مانده است.

آندراس فلیچ دکتر رشته‌ی اسلام‌شناسی و کندودار مقیم برلین است.

ANDREAS PFLITSCH • Sea of Knowledge

ترجمه‌ی منوچهر امیرپور

■ فعالیت‌های فرهنگی انستیتوهای فرهنگی خارجی در جهان اسلام متمرکز است بر پایتخت‌ها، شهرستانها بهرهٔ زیادی از آن ندارند. مدیرانی که از جانب بنیاد روبرت بوش اعزام شده‌اند می‌خواهند این وضع را تغییر دهند. نمونهٔ مصر نشان می‌دهد که این وظیفه تا چه حد قابل تحسین ولی مشکل است.

انتقال فرهنگ به شهرستانها

مدیران فرهنگی روبرت بوش

امیرة الاهل

در زیرزمین تاریک و کوچکی در مرکز شهر منصوره نشسته‌ایم. تلویزیونی به دیوار نصب شده و جلو آن چند صندلی تنگاتنگ هم قرار دارد و در کنار آن اتاق تمرین. تضعیف‌کنندهٔ صدا چندان مؤثر نیست. در حالی‌که در فیلم موسیقی شوبرت نواخته می‌شود از اتاق مجاور آهنگ‌های پرتحرکی بگوش می‌رسد. کتابفروشی Books & Beans در مرکز شهر منصوره مهد افکار آزاداندیشانه و خلاقانه است. در طبقهٔ زمین کتاب فروخته می‌شود و در زیر زمین، آهنگسازان می‌توانند جدیدترین آثار خود را تمرین کنند. دوستداران فیلم و علاقه‌مندان به آلمان ماهی یک بار این جا جمع می‌شوند تا تولیدات آلمانی را ببینند.

امشب ۳۰ نفر آمده‌اند تا فیلم «چهار دقیقه» به کارگردانی کریس کراوس تولیدکنندهٔ آلمانی را از سال ۲۰۰۶ ببینند که در آن مونیکا بلایب تروی و هانا هرتس اشپرونگ نقش اول را بازی می‌کنند. فیلم راجع به سرگذشت تراوده کروگر پیانیست آلمانی است که از ۶۰ سال تاکنون در زندان زنان لوکاو پیانو تدریس می‌کند و در آنجا با جنی ۲۰ ساله خشن و دمدمی و تودار و بسیار با استعداد روبرو می‌شود که به جرم قتل محکوم به زندان شده است. خشونت یکی از موضوعات فیلم است: سبعیت در زندان و تجاوز پدر به جنی در کودکی و خشونت در جنگ که معشوق تراوده قربانی آن بوده است.

بحث شدید سالن زیرزمین تا آخرین جا پر شده حتی روی پله‌ها تا کتابفروشی اشغال شده است. هنگامی دقایق آخر فیلم به پایان می‌رسد و آخرین صدای «موسیقی سیاه‌پوستان» به خاموشی می‌گراید، بحث پرهیجانی بین شنوندگان شروع می‌شود. به‌نظر مرد ۴۰ ساله‌ای فیلم آشکارا نژادپرستانه است، زیرا در اشاره به موسیقی مکرر از «موسیقی سیاه‌پوستان» سخن رفته است. «فیلم فقط در ده دقیقهٔ آخر خود را از آن نجات می‌دهد.» مرد دیگری در همان سن و سال این فیلم را تصویری از جامعهٔ آلمانی می‌داند که در انسان



سخنرانی اشتفان وایدنر در دانشگاه المنیا در دسامبر ۲۰۱۲ با برنامه‌ریزی مدیریت فرهنگی بوش
Photo: Alexander Besch

فقط همواره جانب مثبتش را می‌بیند، «این فیلم چنین دیدگاهی را آشکارا نشان می‌دهد». معلم پیانو به‌رغم مشاهدهٔ خشونت و محکوم کردن آن فقط استعداد جنی را می‌بیند. جوانی از میان حضار در مخالفت با این نظر می‌گوید: «به نظر من این فیلم از جامعهٔ آلمان سخن نمی‌گوید بلکه دربارهٔ انسانها و شخصیت‌ها و سرنوشت». رویدادهای فیلم همه جا ممکن است اتفاق بیافتد. طرف مورد خطاب می‌گوید: «نه، این یک فیلم آلمانی است با مسائل آلمانی. در مصر همجنس‌باز و بچه‌باز وجود ندارد.» چند تن از شنوندگان این سخنان را با ناباوری رد و شدیداً به آن اعتراض می‌کنند. بحث اوج گرفته است.

آنگلا فرواین مدیر باشگاه فیلم است که ماهی یک بار در Books & Beans منصوره این همایش را برگزار می‌کند. او از مه ۲۰۱۲ به سمت مدیر فرهنگی بنیاد روبرت بوش در دلتای نیل منصوب شده است و با کتابفروشیها و کتابخانه‌ها همکاری می‌کند و کتابخوانی‌و کنسرت و شب‌های فیلم را سازماندهی می‌کند. این خانم ۳۱ ساله می‌گوید که «جذابیت این کار در آن است که می‌توانیم چیزهای زیادی را آزمایش کنیم و آزادی عمل داریم.» خط مشی اصلی ما فقط این است که آلمانی جوان و مدرن به جهان نشان دهیم. جمعاً سه مدیر فرهنگی در مصر وجود دارد که با برنامه‌های خود عمدتاً قشر جوان و دانشجو را طرف خطاب قرار می‌دهند.

آنگلا فرواین می‌گوید بسیار هیجان‌انگیز است که انسان در مناطق و شهرهایی کار کند که هنوز مانند قاهره از برنامه‌های فرهنگی اشباع نشده باشند.

اعزام مدیران فرهنگی به جهان عرب برنامهٔ ابتکاری بنیاد روبرت بوش و انستیتو گوته است. از اکتبر ۲۰۰۵ مدیرانی از آلمان به انستیتوهای جهان عرب اعزام می‌شوند. به آنها بورس تحصیلی داده می‌شود و وظیفه دارند همایش‌های ابتکاری فرهنگی برگزار کنند تا گفتگوی آلمانی و عربی را گسترش دهند. در مصر، ابتدا یک مدیر فرهنگی در سال ۲۰۰۵ به الصعید اعزام شد و از ۲۰۱۲ آنگلا فرواین، کریستیان سلمان و آلکساندر بش سه مدیر فرهنگی در دلتا و شمال الصعید و جنوب آن به کار مشغولند.

کشف سرزمین‌بکر هنگامی که آنگلا فرواین در سال ۲۰۱۲ کار خود را در دلتا شروع کرد پا به سرزمین‌بکری گذاشته بود. این خانم ۳۱ ساله که عرب‌شناسی و سیاست و اسلام‌شناسی تحصیل کرده است می‌گوید: «منطقهٔ کار من دلتای نیل بود ولی کسی به من نگفته بود که کدام شهرها را انتخاب کنم.» قاهره و اسکندریه را از زمان تحصیل و کارآموزی در انستیتو گوته می‌شناخت، ولی در دلتا کسی را نمی‌شناخت. شروع به پرس‌وجو می‌کند، کسان زیادی کتابفروشی Books & Beans را در منصوره به او توصیه

مـی‌کـنـنـد. مـنـصـوره مرکز استان الدقهلیهٔ و مقر یکی از بزرگترین دانشگاههای مصر است، دانشکدهٔ پزشکی این دانشگاه در خارج کشور نیز شهرت دارد. بنابراین آنگلا فرواین قرار ملاقاتی در یک کتابفروشی می‌گذارد، بلیط قطار می‌خرد و اتاقی در هتل رزرو می‌کند و به راه می‌افتد. قطار در تاریکی شب به منصوره می‌رسد. آنگلا فرواین تاکسی پیدا نمی‌کند و در تاریکی شب در خیابان شهر نا آشنا می‌ایستد. ناگهان زن جوانی به طرف او می‌آید و می‌گوید که می‌داند چه احساسی به انسان دست می‌دهد وقتی در شهری تنها و غریبه باشد. او چندی پیش تابستان را در لندن گذرانده بود. او آنگلا فرواین را با ماشینش به هتل می‌برد. «من بکلی مأیوس بودم تا این زن بدادم رسید. این برای من نشانهٔ مثبتی بود بر اینکه منصوره شهری است که در آن می‌توان احساس راحتی کرد، این احساس را هنوز هم دارم. مرا را در این شهر با آغوش باز پذیرفتند.»

در سایهٔ وجود دانشکدهٔ پزشکی در این شهر بسیاری از مردم منصوره به آلمان و فرهنگ آلمانی علاقه دارند. این مدیر فرهنگی می‌گوید: «بسیاری از پرشکان آینده می خواهند منحصراً به آلمان بروند و از اینرو آلمانی یاد می‌گیرند. و به هر چه با آلمان در ارتباط است ابراز علاقه می‌کنند. علاقه به درک فرهنگ آلمانی و استفاده از فرصت مکالمه با اهل زبان بسیار زیاد است. بنابراین آنگلا فرواین باید پاسخگوی تمام سؤالاتی باشد که با آلمان در ارتباط است. «ما در سمت مدیران فرهنگی بیشتر طرف گفتگو هستیم تا نمایندگان رسمی آلمان، در اینجا کسی فرقی قائل نیست که ما برای چه مرجعی کار می‌کنیم.» جنبهٔ اصلی کار آنها این است که فضایی برای دیدارها با هنرمندان آلمانی ایجاد کنند.

آنگلا فرواین همچنین در دمنهور شهر دیگری از دلتای نیل نمایش فیلم و کنسرت و فعالیتهایی برای کودکان که زبان آلمانی را ضمن بازی یاد می‌گیرند، ترتیب می‌دهد. فرواین می‌گوید «این کلید مناسبی است برای باز کردن در به روی والدین کودکان. قرار است بزودی در دمیاط سومین شهر دلتای نیل همایش کتابی‌خوانی ترتیب داده شود، در اولین کتابفروشی این شهر. «صاحب کتابفروشی در اوایل سنین بیست‌سالگی است با برخوردی پرشور و هیجان.»

برگردیم به منصوره. آنگلا فرواین بعد از ظهر، قبل از نمایش فیلم قـرارمـلاقاتی در کتابفروشی برای کتابخوانی دیگری دارد. مدیر کتابفروشی العصریه می‌خواهد همایشهای دیگری نیز ترتیب دهد که در ارتباط با آلمان باشد. خواستاران کلاسهای درس زبان آلمانی زیاد است، همچنین می‌خواهند یک هفتهٔ فرهنگی آلمانی با موسیقی و فیلم و هنر و البته ادبیات برگزار کنند. آنگلا فرواین که در ماههای آینده با میشائیل روس و حسین الموزانی به سفر دلتای نیل خواهد رفت می‌گوید: «بیشتر دوست دارد همایشهای کتابخوانی برگزار کند، چرا که بدین ترتیب تبادل نظر مستقیم با شنوندگان مقدور است.» علاوه بر کتابخوانی، نمایش فیلم نیز راه مناسبی برای معرفی فرهنگ آلمان به مردم مصر است.

آشنایی با آلمان همکاران او کریستیان سلمان و آلکساندر بش نیز در استانهای خود مرتباً شب‌های نمایش فیلم برگزار می‌کنند. اخیراً جشنوارهٔ فیلم الاقصر پایان یافته که آلمان در کانون آن قرار داشت. در این جشنواره از جمله فیلم‌های «لولا می‌دود»، «هیچ جا در آفریقا»، «زندگی دیگران»، «چراغ‌ها» و «آلمانیا» نشان داده شدند. آلکساندر بش که با همکاری کریستیان سلمان مسئول انتخاب فیلم‌های آلمانی است می‌گوید: «طرف خطاب جشنواره مردم محلی بویژه جوانان و زنان هستند. الکساندر بش که در سمت مدیر فرهنگی فعالیت می‌کند شروع کرده است این فیلم‌ها را در المنیا نیز نشان دهد. دانشکدهٔ زبانهای خارجهٔ دانشگاه المنیا بخش زبان آلمانی نیز دارد که در الصعید منحصر به فرد است. علاوه بر ۴۰۰ دانشجویی که در رشتهٔ اصلی زبان آلمانی تحصیل می‌کنند در دانشگاه المنیا ۸۰۰ دانشجوی دیگر نیز وجود دارد که علاوه بر پزشکی و داروسازی و گردشگری و علوم رسانه‌ای آلمانی را به صورت رشتهٔ فرعی می‌خوانند. ولی آلکساندر بش می‌گوید که اطلاع آنها از فرهنگ معاصر آلمان بسیار اندک است و علاقه‌شان به آشنایی بیشتر به همان نسبت زیادتر. بسیاری از آنها تصورات ساده‌لوحانه‌ای از آلمان دارند. با دیدن این فیلم‌ها متوجه می‌شوند که در آلمان نیز مسائل اجتماعی وجود دارد.»

برای مدیران فرهنگی دو ضابطه برای انتخاب فیلم وجود دارد. اولاً آیا می‌توان فیلم را به مردمان محافظه‌کار و سنتی نشان داد و خشونت زیاد و صحنه‌های جنسی مردم را منزجر نمی‌کنند؟ ثانیاً به موضوع دقت می‌شود. آلکساندر بش می‌گوید: «می‌خواهم به مردم چیزی نشان دهم که گویای مطلب خاصی برای آنها باشد.» مدیران فرهنگی همواره محتوا و پیام فیلم را مد نظر دارند تا دانشجویان بتوانند پس از نمایش فیلم، به بحث انتقادی درباره آن بپردازند. آنگلا فرواین می‌گوید: «به نظر من اهمیت دارد که آنها نظر شخصی خود را دربارهٔ موضوع فیلم داشته باشند هر چند که این روال در دانشگاههایشان معمول نیست.» مثلاً مدیران فرهنگی فیلم‌هایی را راجع به موضوع خانواده و مهاجرت نشان دادند. موضوعی که برای دانشجویان بسیار مهم است. زیر بسیاری از آنها می‌خواهند پس از تحصیل در آلمان کار کنند. فیلم «آلمانیا» در مصر بازتاب خوبی داشت. آلکساندر بش می‌گوید: «این فیلم برای مردم پیامی دارد،حرفی برای گفتن دارد و همه جا با استقبال روبرو می‌شود» آنگلا فرواین می‌گوید که در دمنهور بیش از یک ساعت دربارهٔ فیلم بحث شد. «فیلم به موضوعی اشاره می‌کند که در اینجا بسیار حائز اهمیت است.» بسیاری از مردم اینجا به مهاجرت و زندگی در غربت فکر می‌کنند. این فیلم بهتر از هر گفتگویی می‌تواند نشان دهد که بر مهاجران چه می‌گذرد و زندگی خانوادگی چه روندی پیدا می‌کند. آنگلا فرواین می‌گوید: «یکی ازتماشاگران فیلم از من پرسید که چرا مرا از خواب و خیال خوش درمی‌آورید؟» واقعیات حتی اگر در یک فیلم خیالی هم وصف شده باشد همواره غیر از آن است که انسان از دوردستها تصور می‌کند. فیلم «سوفی شول» نیز مردم را

بسیار متأثر ساخت. گرچه این فیلم زمینهٔ آلمانی دارد ولی موضوع آن در مصر امروز نیز واقعیت خاصی می‌یابد: «تا چه حد حاضرم برای تحقق اعتقاد سیاسی خود پا پیش بگذارم حتی اگر این حرکت برای من بازداشت و مرگ احتمالی را به دنبال داشته باشد؟»

موضوع محیط زیست فیلم‌های دیگری طی «هفتهٔ سبز» که سالی یک بار برگزار می‌شود نشان داده شد. مدیران فرهنگی می خواهند آگاهی از مـحـیـط زیـسـت را گسترش دهند. کریستیان سلمان با فیلم «The Age of Stupid» در کوله‌بارش در مدارس بحر احمر دور زد. درام مستند بریتانیایی مربوط به سال ۲۰۵۵ است. در این سال تمام جهان بکلی آلوده شده و فقط مردی زنده مانده است که به کمک فیلم‌های ۲۰۰۸ به گذشته می‌نگرد و از خود می‌پرسد که چرا کسی به موقع قدمی برای جلوگیری از آلودگی محیط زیست و گرم شدن کرهٔ زمین برنداشته است؟ کریستیان سلمان می‌گوید: «این برنامه‌ای بود با اثرات جنبی مثبت». زیرا در اثر نمایش این فیلم اثرات همیاری محلی زیادی پدید آمد. ادارات محلی نیز از آن استفاده کردند تا اهمیت محیط زیست را در اذهان عمومی تثبیت کنند.

کریستیان سلمان در غردقهٔ شهر گردشگری واقع در بحر احمر با کتابخانهٔ دولتی مصر همکاری می‌کند. نویسندگان آلمانی برای خواندن کتابهای خود از جانب اتحادیهٔ نویسندگان بحر احمر دعوت می‌شوند. این مدیر فرهنگی می‌گوید: «کار در آنجا بسیار رضایت‌بخش است. مردم از اینکه کسی از آلمان برای این منظور می‌آید بسیار سپاسگزارند.» حضار عمدتاً مصریان و نویسندگان هستند، هر چند که در غردقهٔ تعداد زیادی آلمانی زندگی می‌کنند. «این مردم برای خوشگذرانی نمی‌آیند بلکه برای تبادل نظر با همکاران آلمانی.» به همین علت دو سوم وقت جلسه برای بحث با حضار و نویسندگان صرف می‌شود.

تبادل نظر از لحاظ مدیران فرهنگی حائز اهمیت خاصی است، به همین علت در فیس‌بوک با همکاران و دانشجویان و شرکت‌کنندگان در همایشها ارتباط برقرار می‌سازند. آنگلا فرواین با غرور شرح می‌دهد: «ما در این بین ۲۷۰۰ لایک (مورد پسند) داریم که ۴۰۰ تای آنها از منصوره است.» او در منصوره احساس خوشی می‌کند و با مهر و علاقهٔ متقابل در این شهر واقع در ساحل نیل مواجه می‌شود. در ماه مه به‌جای آنگلا فرواین، کریستیان سلمان و آلکساندر بش سه مدیر فرهنگی دیگر خواهند آمد. در منصوره قابل تصور نیست که بدون آنگلا فرواین کارها چگونه خواهد گذشت. همهٔ کسانی که با این زن عربی‌دان و قد بلند و بلوند با لبخندی درخشان همکاری کرده‌اند به او دلبستگی پیدا کرده‌اند. آنگلا فروراین با خنده اطمینان می‌دهد که جانشین او همهٔ کارها را بخوبی انجام خواهد داد. با وجود این می خواهد با همهٔ جوانان مستعد و خلاق دلتای نیل از طریق فیس‌بوک در تماس باشد چه با عکاسان و برکدانسرها و چه با اعضای گروه هوی متال. «در منصوره همه چیز وجود دارد.»

امیرة الاهل روزنامه‌نگار فرهنگی و خبرنگار روزنامه‌های آلمانی مقیم قاهره است.

AMIRA EL AHL • Taking Culture to the Provinces

ترجمهٔ منوچهر امیرپور



دختران پس از نمایش یک فیلم در دانشگاه المنیا توسط مدیریت فرهنگی بوش به بحث درباره‌ی آن گوش فرا داده اند.

Photo: Stefan Weidner

سالها انتظار می‌رفت که تدریس تعلیمات دینی اسلامی در آلمان شروع شود. اکنون زمان آن فرا رسیده است ولی مسائل زیادی در پیش است و برخی از دست‌اندرکاران هنوز در بحث و جدالند.

معضل تدریس دین اسلام در آلمان

رعایت شئون اسلامی در مدارس

نوشته‌ ی ربیعه مولر

تدریس تعلیمات دینی اسلامی منطبق بر ماده‌ی ۷/۳ قانون اساسی آلمان است. در آنجا آمده است: «تعلیمات دینی در مدارس عمومی باستثنای مدارس معاف از دین ماده‌ی درسی اصلی است. تعالیم دینی در مطابقت با اصول جامعه‌ی دینی تحت نظارت دولت تدریس می‌شود.» برخورداری از تعلیمات دینی حق همه‌ی مسلمانان است و این حق به‌تدریج در همه‌ی ایالات آلمان پذیرفته شده است.

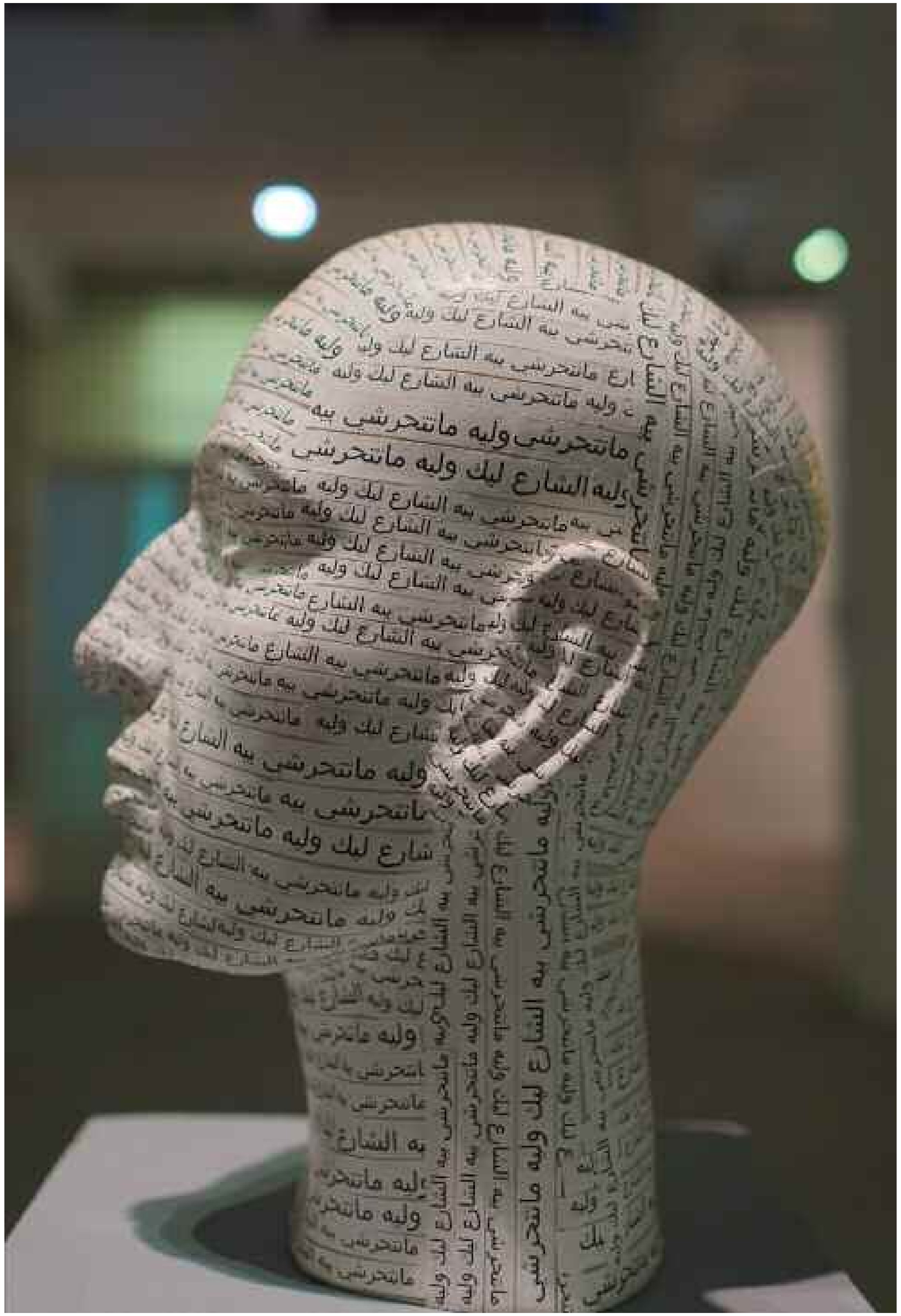
بنابراین اختلافی نیست که تدریس دین اسلام باید جایگاه مستحکمی در نظام آموزشی آلمان داشته باشد. دولت آلمان با پذیرفتن توصیه‌ی مورخ ۲۰۱۰ شورای علمی آلمان هزینه‌ی تأسیس مراکز علمی برای تدریس اسلام را در دانشگاههای آلمان عهده‌دار شده و بودجه‌ی چند میلیونی برای آن تخصیص داده است. در این مراکز معلمان دینی آینده تربیت خواهند شد.

به‌رغم مخالفت اولیه برخی از گروههای ملی‌گرای مسلمان که تعلیمات اسلامی را از مدتها پیش در درسهای زبان مادری ادغام کرده بودند اکنون غالب نمایندگان مسلمان اتفاق نظر دارند که بهتر است این تعلیمات رسماً تحت نظارت دولت و به زبان آلمانی انجام گیرد.

شورای هماهنگی مسلمانان نظر به اینکه تعلیمات دینی در مدارس باید با همکاری نمایندگان مسلمانان انجام گیرد، چند اتحادیه‌ی اسلامی هیئتی بنام «شورای هماهنگی مسلمانان» تشکیل داده‌اند تا به عنوان نماینده مسلمانان در برابر ایالات طرف گفتگو باشد. برخی از ایالات از این ابتکار استقبال کرده‌اند. مثلاً ایالت هسن با DITIB و جامعه‌ی احمدیه به عنوان طرف گفتگو مذاکره می‌کند. در ایالات دیگر وضع متفاوت است، مثلاً در ایالات ساکسنی سفلی و نوردراین وستفالن که در آنها «تدریس دین اسلام» در مراحل تجربی از هم اکنون تحقق یافته است. در ایالت بایرن دو مدل همزمان اجرا می‌شود. اولاً به صورت تعلیمات دینی معمول در مدارس و ثانیاً به صورت مدل ارلانگن که در آن اتحادیه‌ی والدین و سایر مسلمانان در سطح محلی به هم پیوسته و به عنوان طرف گفتگو در برابر ادارات وظایفی را عهده‌دار می‌شوند.

برای نمونه مدل شورایی نوردراین وستفالن و ساکسنی سفلی را در نظر بگیریم. مثلاً ایالت نوردراین وستفالن تأکید می‌کند که برای برخی از سازمانهای اسلامی حق اظهار نظر در موضوعات این رشته (برنامه و مواد درسی و غیره) و شرایط پذیرفتن معلمان و استادان در مدارس و دانشگاهها قائل شده است تا بدین ترتیب خواسته‌های آنها راجع به مطابقت تعلیمات دینی با اصول اعتقادات امت اسلامی تأمین شده باشد. این مدل شورایی هم در سطح آموزش عالی یعنی در دانشگاه مونستر و هم در سطح مدارس ایالت اجرا شده است. در ایالت ساکسنی سفلی نیز وضع از همین قرار است به‌ویژه در مورد صدور اجازه‌ی تدریس برای معلمان تعلیمات دینی).

کدام اسلام باید تدریس شود؟ از دانشگاهها خواسته می‌شود که الهیات اسلامی طبق «اعتقادات دینی» مسلمانان تدریس شود. و اما جر و بحث‌های فعلی درباره‌ی پروفسور مُهند خورشید استاد کرسی الهیات اسلامی دانشگاه مونستر نشان می‌دهد که در این مورد چقدر اختلاف نظر وجود دارد. این استاد مدتی است که با انتقاد شدید شورای هماهنگی مسلمانان مواجه شده است که او را به «افراط در نوآوری» و «بدعتگذاری» متهم می‌کنند. ضمن اتهامات متعدد از جمله می‌گویند که خورشید تعالیم دینی «جریان غالب» را تدریس نمی‌کند. در دسامبر ۲۰۱۳ شورای هماهنگی مسلمانان از «اختلاف نظر ترمیم‌ناپذیر» سخن گفت. به‌رغم ادامه‌ی جر و بحث،



هدی لطفی: «خیابان‌ها هم مال توهستند و هم مال من»
Photo: Stefan Weidner

این استاد همچنان عضو شورای تعلیمات دینی اسلامی در ایالت نوردراین وستفالن است.

گرچه از جانب الهیات اسلامی انتظار می‌رود که دیدگاه خودی دین (دیدگاه درونی) تدریس شود ولی این بدان معنا نیست که دیدگاه خودیِ زمان و یا مکان خاصی از امت مورد نظر باشد. لازم نیست که منحصراً مذهب اکثریت امروزی مورد تعلیم و تحقیق قرار گیرد. حداقل می‌توان انتظار داشت که تا حدی تکثر آرا مقدور شود.

تربیت معلمان در آموزشگاههای عالی طبق برنامه‌ای انجام می‌گیرد که قبلاً مورد تصویب دانشگاهها و نمایندگان مسلمانان قرار گرفته است. ولی وقتی به دانشجویان برخی از دانشکده‌ها از جانب کارگزاران بعضی از اتحادیه‌های اسلامی اعلام می‌شود که تحصیل آنها نزد استاد خاصی از جانب این کارگزاران پذیرفته نخواهد شد برای این دانشجویان اسباب نگرانی می‌شود. بسیاری از آنها در آستانه‌ی پایان تحصیل و در میانه‌ی آن هستند و نمی‌توانند به‌آسانی دانشگاه خود را عوض کنند و آینده‌ی شغلی خود را در خطر می‌بینند. این رفتار اتحادیه‌ها به ضرر قشر ضعیف یعنی دانشجویان تمام می‌شود. بدین ترتیب این امکان از آنها سلب می‌شود که محل تحصیلی خود را طبق استعدادشان انتخاب کنند. ولی این انتخاب حق مسلم دانشجویان است. بدیهی است که دولت نمی‌تواند مسئولیت محتوای تعالیم دینی را در دانشگاه برعهده بگیرد، چرا که طبق قانون اساسی چنین وظیفه‌ای ندارد. دولت باید در قبال ادیان بی‌طرف باشد. و البته از جانب دیگر نیازمند همکاری جوامع دینی است.

سخنگوی مسلمانان کیست؟ واما مسلمانان آلمان برخلاف کلیساهای مسیحی دارای سازمانهای سنتی در این کشور نیستند.

دراین مورد دو نکته‌ی مسئله‌انگیز وجود دارد:

۱ سخنگوی مسلمان کیست؟

۲ آیا سازمانهای اسلامی خاصی وجود دارد که بتوانند در صورت بروز مسائلی آنها را حل کنند یا اسلام باید در آلمان ساختاری کلیسایی‌مانند به‌وجود آورد یعنی مانند کلیساهای مسیحی سلسله‌مراتبی برای خود درست کند؟



سؤال اول از مدتها پیش مطرح است ولی ضمن طرح آن توجه نشده که آیا پاسخ به سؤال اول با سؤال دوم تداخل پیدا می‌کند یا نه. مثلاً کسانی که خود را نمایندگان بسیاری از مسلمانان می‌دانند نباید استقرار اسلام را در آلمان به بهای اعتقادات اساسی اسلام پیش ببرند. مثلاً اسلام ساختاری برای نمایندگی انحصاری و رهبری دینی کل مسلمانان نمی‌شناسد و جوامع اسلامی در تاریخ خود هیچگاه مانند کلیساهای مسیحی به‌طور متمرکز و با سلسله‌مراتب روشنی اداره نمی‌شدند. و اما چون دولت آلمان چیزی جز ساختار کلیسایی نمی‌شناسد و در رفتار با جوامع دینی که چنین ساختاری ندارند تقریباً هیچ تجربه‌ای ندارد، نباید تصور کند که نمی‌تواند با نمایندگان ادیانی که ساختار دیگری دارند طرف گفتگو شود. البته که می‌تواند منتها باید تا حدی انعطاف داشته باشد.

در این مورد، اعطای اجازه تدریس نقش اساسی دارد. در آموزش سنتی، طلاب مطالبی را نزد استاد خود می‌خوانند و اگر آن را به‌قدر کافی فراگرفته باشند به آنها اجازه داده می‌شود که این مطالب را مستقلاً به دیگران تدریس کنند. اگر منظور آن باشد که ویژگی اسلامی تعلیمات دینی چه از لحاظ روش و چه از لحاظ محتوا حفظ شود باید از پایبند ماندن به این روش تجربه شده‌ی سنتی استقبال کرد. و اما بجای آن درباره‌ی «راستکیشی» فارغ‌التحصیل بحث و داوری می‌شود که بیشتر به رفتار کلیساهای مسیحی می‌ماند. ادارات آموزش آلمان نمی‌توانند واکنش خود را با این وضع تطبیق دهند و راه‌حل‌هایی که پیشنهاد می‌کنند غالباً با تصورات اسلامی در تضادند. اسلام تصمیم‌گیری در سطوح محلی (غیرمتمرکز) را ترجیح می‌دهد. مثلاً اگر پیشنماز یا معلمی دارای شرایط مورد نظر جامعه‌ی اسلامی خاصی نباشد او می‌تواند جامعه‌ی اسلامی دیگری را برای فعالیت خود برگزیند. و این اقدام اثر منفی در اجازه‌ی تدریس یا راستکیشی او ندارد.

هدی لطفی:
راه‌پیمایی روی عصاهای زیر بغل
Photo:
Stefan Weidner

گرچه شورای علمی نیز تصریح کرده است که تعیین شایستگی علمی فقط در صلاحیت دانشگاه است و شوراهای نظارت مربوطه فقط می‌توانند از لحاظ ایرادهای دینی ابراز نگرانی کنند، و اما منظور خود را دقیقاً توضیح نداده است. مثلاً اگر ازدواج یک مسلمان با غیر مسلمان برای اعطای اجازه‌ی تدریس مانعی باشد، با وجود اینکه معلم مورد نظر سالها با موفقیت و تحسین والدین و کودکان و مدیر مدرسه تدریس کرده است، اسباب نگرانی است.

شهامت برای بحث و اما تصور این که دانشجو باید خود را از هر لحاظ با جریان غالب که از بیرون تعریف شده، تطبیق دهد، سؤال‌هایی را بر می‌انگیزد، درباره‌ی

الف. برنامه‌ای که از جانب اکثر جوامع اسلامی پذیرفته شده و

ب. ذهنیت آموزش و پژوهش آزاد که دانشگاههای آلمان طالب آن هستند.

معلمان طبق برنامه‌ای تدریس می‌کنند که آن را از جمله جوامع دینی هم تصویب کرده‌اند. ولی این امر به معنای آن نیست که دانشجوی دانشگاه نباید یاد بگیرد که چگونه باید با آرا و عقاید متفاوت برخوردی سازنده داشته باشد. اگر این دانشجویان در آینده فقط در کلاسهای پایین تدریس نکنند، حد اقل در کلاس درس با نظرات متفاوت مواجه خواهند شد. دانش‌آموزان باید تشویق شوند که عقاید مختلفی را بیان کنند و نظرات معلم را مورد تردید قرار دهند.

با این گفتمان درون‌اسلامی می توان «جریان غالب» (Mainstream) را نیز به نوعی مورد بحث و تحقیق قرار داد و غنا بخشید. این روش برای سایر جریانات اسلامی نیز مفید واقع خواهد، زیرا این هم یک روش سنتی است: همواره نوعی گفتمان درون‌اسلامی متنوعی وجود داشته است بخصوص در صدر اسلام. بسیاری از مسلمان هنوز هم با غرور به دستاوردهایی می نگرند که از جانب مسلمانان نه تنها در بخش علوم انسانی به جهان عرضه شده‌اند. این دستاوردها از این جهت مقدور شده بود که مسلمانان پیشین سر در گریبان ننشسته بودند و افق دید بازتری داشتند و شهامت آن را داشتند که برخلاف «جریان غالب» به شناختهایی از قرآن برسند که با جهان‌بینی زمانشان تطبیق نمی‌کرد: از جمله در اواخر قرن هشتم به این نتیجه رسیدند که زمین مسطح نیست.

مثال دیگر: در اسلام، روحانی که از جانب نهادی مانند کلیسا منصوب شده باشد وجود ندارد. بجای آن همواره کسی پیشنمازی به عهده می‌گیرد که مورد قبول جامعه‌ی دینی باشد. این روش بیشتر بر مردم‌سالاری عامه مبتنی است که برای مسلمان نتایج

خوبی به بار آورده است. از دیدگاه مسلمانان نمی توان در دانشگاه پیشنماز (امام) تربیت کرد، بلکه فقیه و متکلم. حتی کلیساها هم روحانیان خود را پس از گذراندن تحصیل الهیات دوباره نزد خود تربیت می‌کنند. بنابراین شگفت‌انگیز به نظر می‌رسد که در مقررات ایالت ساکسنی سفلی راجع به اعطای اجازه‌ی تدریس شرایط زیر ذکر شده است:

برای داوطلبان مرد: اطلاعات راجع به نماز جمعه در مسجدی که برگزار کرده و نسخه‌ی آلمانی خطبه‌ای که در آنجا خوانده است.

برای داوطلبان زن: اطلاعات راجع به مسجدی که معمولاً می‌رود و اثبات همکاری با جامعه‌ی دینی

خوشبختانه این مقررات در این میان اصلاح شده و انتقاد از آن مورد توجه واقع گردیده است. امید می‌رود که علاوه بر اصلاح مقررات، تغییر فکر محتوایی نیز پدید آمده باشد و نه فقط سازش تشریفاتی، تا بدین ترتیب تسهیل پذیرش فارغ التحصیلان به خدمات آموزشی بدون تفتیش عقاید کلامی آنها مقدور شود. در عمل دیده خواهد شد که آیا مسئولان امر در ادارات آلمان و در اتحادیه‌های اسلامی حاضر هستند که اجازه را با سعه‌ی صدر بیشتری اعطا کنند یا نه.

بحث‌های درون اسلامی درباره‌ی پیشنمازهای زن در نماز جماعت مثلاً به صورتی که در سال ۲۰۰۵ با پیشنمازی امینه ودود در آمریکا برگزار شد که در این میان در برخی نقاط مختلف آلمان نیز برگزار می‌شود، متأسفانه بازتاب چندان مثبتی را نوید نمی‌دهد. در این مورد باید همه‌ی دست‌اندرکاران بپذیرند که در اینجا گرایشی مشاهده می‌شود که آن را نمی‌توان به‌سادگی نادیده گرفت و باید در تربیت معلمان تعلیمات دینی مورد توجه واقع شود.

تنوع مدّ نظر است اقدام راجع به تدریس تعلیمات دینی اسلامی اصولاً مطلوب و درست است. ولی باید روشن شود که آن را نمی‌توان طبق الگوی تدریس تعلیمات دینی مسیحی و بر اساس سنت آن بنیادگذاری و اداره کرد. اسلام نه تنها تفکر جمعی می‌خواهد بلکه طالب ساختار مستقلی است که همه بتوانند در آن باهم کار کنند. در این مورد باید همان‌طور که در اطلاعیه‌های متعددی آمده است «... خودانگاری مسلمانان و تنوع اشکال سازمانی آنها و صلاحیت دین‌شناختی افراد از نظر دور نداشته شود.»

تنوع موجود در نهاد اسلام باید منعکس شود. در میان نسل جوان دلزدگی از سازمانهای اسلامی موجود گسترش می‌یابد. این نسل باید طرف توجه و خطاب باشد و این مهم فقط با نشان دادن چشم‌انداز نوید بخش مقدور است.

در مورد اسلامی که قرار است در مدارس تدریس شود نیز این ضرب المثل صدق می‌کند: «کسی که همواره در جهت جریان شنا می‌کند هیچگاه به سرچشمه نمی‌رسد.»

ربیعه مولر متکلم اسلامی است و بیشتر در زمینه‌ی مسائل جنسیت در اسلام و اسلامی پیشرفته و تدریس تعلیمات دینی اسلامی در آلمان فعالیت می‌کند.

RABEYA MÜLLER • The Difficulty of Teaching Islam

Link:
➔ www.iru-beirat-nrw.de/beirat.htm

ترجمه‌ی منوچهر امیرپور

■ «متفاوت بودن عادی است.» دولت آلمان می‌خواهد این رهنمود کنوانسیون معلولان سازمان ملل متحد را در آلمان نیز تحقق بخشد. ولی پژوهشهای راجع به مهاجران معلول نشان می‌دهد که برای تحقق این نیت خیر هنوز اقدامات زیادی لازم است.

محرومیت چندگانه
مشکلات مهاجران معلول در آلمان

دنیا امیرپور

اورزولا بوس نینیگ استاد علوم آموزش مهاجران می‌گوید که تقریباً همه‌ی کمک‌های اجتماعی موجود در آلمان به انحاء متفاوتی مورد پذیرش خانواده‌های مهاجر قرار می‌گیرند. گفتگو با خانواده‌های دارای پیشینه‌ی مهاجرت نشان می‌دهد که این رفتار به «تفاوتهای فرهنگی» ربطی ندارد. والدین معلولان طبق یک پروژه‌ی پژوهشی دانشگاه برمن می‌گویند که مسئله‌ی مهاجرت و تجارب ناشی از تبعیض، عوامل مهمی در نحوه‌ی استفاده از این کمک‌ها هستند. خانواده‌ها با مشکلات زبان مواجه هستند، وضع نا معلوم اقامت مانع از مشارکت آنها در زندگی عامه است و خواهش آنها برای رفع محرومیت غالباً گوش شنوایی نمی‌یابد. این‌ها تجاربی است که در سرگذشت عایشه کولات و دخترش به چشم می‌خورد. وقتی که به آلمان آمدند رعنا دختر چهار ساله‌شان دچار درخودماندگی طفولیت (اوتیسم) بود. می‌گوید: «ما در ترکیه اقداماتی درمانی را شروع کرده بودیم. بعد برای پناهندگی سیاسی به آلمان آمدیم. اینجا دو سال و نیم در خانه‌ی پناه‌جویان بودیم. در این مدت اقدامات درمانی متوقف ماند و نتوانستیم کاری برای رعنا انجام دهیم.» فشار بر خانواده‌ها با وضعیت نامعلوم اقامت بسیار زیاد است، زندگی در اقامتگاههای تنگ، بیمه‌ی ناقص که فقط بیماریهای حاد را پوشش می‌دهد، بیکاری تحمیلی موجب بیماریهای روانی می‌شوند. و وقتی «نمی‌توان برای بهبود کودک قدمی برداشت» خانواده در معرض از هم پاشیدن زیر فشار روحی قرار می‌گیرد.

مبارزه برای کسب اطلاع ایوانا ایلیچ مددکار اجتماعی در «کلنر رُم» از سرگذشت یک خانواده‌ی فراری با دو بچه‌ی معلول گزارش می‌دهد: «مادر حتی نمی‌تواند برای خرید بیرون برود. سه کودک خود را نمی‌تواند برای رفتن به سوپرمارکت تنها بگذارد. شرایط زندگی در اقامتگاه فلاکت‌بار است. اداره‌ی آموزش و پرورش فعلاً برای نام‌نویسی کودکان در مدرسه و کمک به آنها قدمی برنمی‌دارد.»

خانواده‌های زیادی فقط سالها پس از تولد بچه موفق به گرفتن تشخیص طبی درباره‌ی بیماری می‌شوند. ولی برخلاف تصور عمومی که گویا خانواده‌ها نمی‌خواهند معلولیت بچه‌شان را قبول کنند، والدین در واقع بیشتر از بی‌خبری درباره‌ی چگونگی بیماری بچه رنج می‌برند. می‌گویند وقتی که باید صرف حمایت بچه شود بیهوده تلف می‌شود. زیرا بدون تشخیص طبی کمکی به بچه نمی‌شود- این هنوز هم روش معمول در آلمان است. اقدامات حیاتی به عمل نمی‌آید و کسی به فکر برآوردن نیازهای کودک نیست.

پریسا جلیلی می‌گوید: «هنگامی که در ایران بودم از همه چیز در این باره خبر داشتم. راه چاره را می‌دانستم.» دو فرزند او معلولند. کودک اول در ایران تحت سرپرستی و حمایت بود، هنگام تولد بچه دوم خانواده مجبور شد ایران را ترک کند. پریسا می‌گوید که در آلمان کاری از او ساخته نیست. تا امروز (که پسرش دوازده ساله شده) هنوز تشخیص طبیِ نوع معلولیت فرزندش به او اعلام نشده است.

خانواده‌ها هر روز برای کسب اطلاع در تلاشند. ولی

برای اطلاعات بیشتر درباره‌ی پروژه‌ی دانشگاهی مذکور مراجعه کنید به:
'Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik' (Disability and Migration: An Intersectional Analysis in the Context of Inclusive Early Pedagogy) at www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/artikel/behinderung-und-migration-eine-intersektionale-analyse-im-kontext-inklusiver-fruehpaedagogik.html

با نظامی برخورد می‌کنند که در آن اطلاعات فقط وقتی در اختیار مردم گذاشته می‌شود که راجع به آن مشخصاً سؤال کرده باشند (و این مستلزم آن است که پرسنده بداند آیا اصلاً حقی برای استفاده از کمک دارد و کجا باید آن را تقاضا کند).

بسیاری از والدین مورد تبعیض قرار می‌گیرند. با آنها مانند کودکان رفتار می‌شود. به آنها نسبت می‌دهند که می‌خواهند طبق معمول زادگاهشان به تنهایی سرپرستی بچه‌شان را به عهده بگیرند. از آنها می‌خواهند تقاضانامه‌هایی امضا کنند که نمی‌دانند مضمون‌شان چیست. آنها هم ناچار از رفتن به دفاتر مشاوره و کمک خودداری می‌کنند. سرگذشت خانواده‌ی یلدرم نیز از همین قرار بود: فاتح یلدرم هشت‌ساله به مدرسه‌ی کودکان استثنایی در رشته‌ی «تقویت یادگیری» می‌رود. پدرش چندان اعتقادی به مدارس استثنایی ندارد ولی می‌دید که پسرش در آنجا احساس راحتی و پیشرفت می‌کند. امیدوار بود که فاتح بزودی خواندن و نوشتن یاد بگیرد. نگران آینده‌ی بچه‌اش بود و می‌پرسید: وقتی پدر و مادر نباشند چه بر سر او خواهد آمد؟ او خودش نوبت‌کاری می‌کرد. آخر ماه پولی برای او باقی نمی‌ماند که بتواند پس‌انداز کند. امیدوار بود که مدرسه به فاتح کمک کند تا استقلال عمل بیابد. ولی معلم پس از یک سال تصمیم می‌گیرد که فاتح باید مدرسه را عوض کند و به مدرسه‌ی استثنایی دیگری برود که رشته‌ی اصلی آن «تقویت ذهنی» است. بـه نظر آقای یلدرم این پسرفت بود نه پیشرفت. ولی مدرسه حرف خود را برخلاف میل بچه و والدینش به کرسی نشاند. مداخله‌ی آقای یلدرم به جایی نرسید زیرا به او اجازه ندادند در مذاکره از مترجم استفاده کند. او را تحت فشار قرار دادند که صورتجلسه‌ای را امضا کند که مضمون آن را نمی‌فهمید. در این مذاکره از حقوقی که دارد ذکری به میان نیامده بود.



یکی از طراحی های کتاب «یکی بود یکی نبود - بچه‌های افغانی و دنیایشان» نوشته‌ی روگر ویلمسن. انتشارات اس فیشر، فرانکفورت ۲۰۱۴

زندگی با معلولیت بسیاری از خانواده‌های مهاجران بـه مـؤسسـات انحصاری مانند «کودکستانهای آموزش درمانی» به‌نظر انتقادی می‌نگرند. فریبا مـصطفوی می‌گوید: «بهتر آن است که همه‌ی بـچـه‌هـای بـاهـم بـاشـنـد.» ولی کودکان دارای پیشینه‌ی مهاجرت معمولاً به سختی می‌توانند به کـودکـسـتـانـهـای معمولی و مؤسسات مختلط عمومی راه یابند. والدین کودکان می‌گویند که این جاها یا به آنها عرضه نمی‌شوند و یا تقاضایشان با این استدلال رد می‌شود که فرزندان‌شان برای ورود بـه مـؤسسات مختلط صلاحیت لازم را ندارند. خانواده‌هایی که وضعیت اقامت آنها روشن نیست، بهر حال به سختی می‌توانند جایی برای فرزندان خود در مهد کودک پیدا کنند. در حالی که این پشتیبانی‌ها باید به خانواده‌هایی عرضه شود که در وضع وخیمی هستند. خانم جلیلی نیز چندین سال با خانواده‌ی خود در خانه‌ی فراریان زندگی می‌کرد. زندگی در اقامتگاه محقر فشار روانی بزرگی برای خانواده و کودک معلول بود: «وضع ما در آنجا بسیار نامطلوب بود. زندگی سختی داشتیم. حتی یک بار بین خانواده‌های دیگر کتک‌کاری و چاقوکشی شد. تمام اینها ناشی از فشار روحی بود. بچه را در اوایل اقامت نمی‌توانستیم به کودکستان بفرستیم، چون جا نبود.» خانم جلیلی ازاینکه بتواند فرزندش را به مدرسه‌ی عمومی بفرستد ناامید شده است. وقتی که کودک چهار ساله بود به کودکستان آموزش درمانی پذیرفته شد: «او از بچه‌ها می‌ترسید. تا آن موقع بچه‌ی دیگری ندیده بود. از ترس گریه می‌کرد.» اگر می‌توانستند بچه را در سنین کمتر به مهد کودک بسپارند بهتر می‌توانستند در زندگی اجتماعی مشارکت کنند و مشکلات زندگی در خانه‌ی فراریان را برای مدت کوتاهی پشت سر بگذارند.

از میان خانواده‌هایی که به زبان آلمانی آشنا نیستند، آنهایی از نوع معلولیت فرزند خود اطلاع بیشتری دارند که در سالهای اول زندگی بچه در موطن خود اقامت داشتند. والدینی که هنگام تولد بچه در آلمان زندگی می‌کردند از معلولیت فرزندشان اطلاع کمتری دارند.

غالباً احتمال داده می‌شود که «خانواده‌های مهاجران عرضه‌ی کمک به معلولان را نادیده می‌گیرند، چون در موطن خود چنین مؤسساتی را ندارند.» ولی مصاحبه‌های مندرج در پروژه‌ی پژوهشی این احتمال را تأیید نمی‌کنند.

«فقط وجهه‌ی خودم را از دست می‌دهم» جانان موتلو نشان می‌دهد که تربیت برای اتکاء به‌نفس و استقلال عمل در خانواده‌های دارای پـیـشـیـنـه‌ی مهاجرت نیز از بدیهیات است. پسران او در ابتدا به درخودماندگی (اوتیسم) برادر کوچکشان اعتنایی نمی‌کردند: «اول کمی مشکل داشتند. می‌خواستند با او چنان رفتار کنند که انگار بچه کاملاً عادی است. آن‌وقت گفتم، خُب، این کار شما از جهتی درست است ولی از سوی دیگر باید بدانید که این بچه معلول است و باید با او زندگی کنید. بهتر هم نخواهد شد و اوتیست خواهد ماند. ولی ما می‌توانیم کاری کنیم که او استقلال عمل بیشتری پیدا کند.» او خوشحال است که پسرش در مدرسه‌ی کودکان استثنایی پیشرفت می‌کند و پیش‌بینی می‌شود که روزی بتواند به مدرسه‌ی عمومی برود.

والدین دارای پیشینه‌ی مهاجرت، چه بی‌سواد و چه با سواد، تصورات مبنی بر این را که گویا آنها برای پشتیبانی کودکان خـود حاضر به همکاری با مدرسه نیستند، صریحاً رد می‌کنند. چون فریبا مصطفوی فکر می‌کرد که کودکستان پسرش طرحی برای پیشرفت فرزند او ندارد، خودش دست اندر کار شد و او را در یک باشگاه ورزشی ثبت نام کرد. او در آنجا دو و میدانی و شنا و اسکی آبی تمرین می‌کند: «می‌خواهم بتوانم به او بگویم: می‌بینی چقدر خوب یاد گرفتی؟»

ولی بعضی از والدین وقتی که با کار آموزشی در مدرسه یا کودکستان موافق نیستند، خویشتنداری نشان می‌دهند: فریبا مصطفوی که خودش معلم بود، می‌گوید: «من نمی‌روم بگویم چرا بچه‌ام این قدر کم یاد گرفته است؟ آنوقت فقط وجهه‌ی خودم را از دست می‌دهم. این رفتار ممکن است به ضرر بچه تمام شود.» به این ترتیب بسیاری از والدین در تماس با مؤسسات آموزشی به جای اینکه اطلاعات و صلاحیت خود را عرضه کنند، برخورد انفعالی دارند. تلاش می‌کنند نقایصی را که در نظام آموزشی آلمان یافته‌اند، با اقدامات جنبی خود جبران کنند و جرأت نمی‌کنند از این مؤسسات کمک بخواهند. و اما وقتی مسائل مربوط به تأمین احتیاجات و کمک‌هزینه‌ی مراقبت و نابینایی و شناسنامه‌ی معلولیت مطرح باشند، تلاش‌های جنبی و ابتکاری والدین بجایی نمی‌رسد: مقدار زیادی وقت و نیروی جسمانی باید صرف تأمین حداقل زندگی شود.

در حالی متصدیان امور معلولان در سمینارهای دانش‌افزایی برای هـمکارانشان از «چشم زخم» و «چشم زدن» و اعتقادات عوام در کـشورهای اسلامی سخن می‌گویند و اشکالات خود را در ادغام مهاجران در جامعه با اختلافات فرهنگی توجیه می‌کنند، سدهای ساختاری را که مانع مشارکت آنها در جامعه می‌شود، نادیده می‌گیرند.

اسامی افراد مندرج در این مقاله را هیئت تحریریه عوض کرده است.

دنیا امیرپور در دانشگاه برمن راجع به زندگی مهاجران معلول در آلمان تحقیق می‌کند و در این دانشگاه و مدرسه‌ی عالی کلن در رشته‌ی ناهمگنی ناشی از مهاجرت و ادغام در جامعه‌ی اکثریت تدریس می‌کند.

DONJA AMIRPUR • Excluded in a Number of Ways

ترجمه‌ی منوچهر امیرپور

مدرسه‌های آلمان چطور می‌توانند دربارهٔ ناسیونال سوسیالیسم توضیح بدهند وقتی که بسیاری از دانش آموزان در آلمان امروز دیگر اجداد آلمانی ندارند، بلکه اولیایشان عرب، ترک، ایرانی و یا از اهالی اروپای شرقی هستند ـ و در نتیجه رابطه‌ای کاملاً متفاوت با تاریخ آلمان دارند؟ نویسندهٔ ما که خود لهستانی‌تبار است در یک چنین کلاس درس تاریخ شرکت کرده است.

هیتلر به من چه ربطی دارد؟

مشکل تدریس تاریخ آلمان به دانش‌آموزان چندفرهنگی

نوشته‌ی استانیسلاو استراسبورگر

واحد درسی اول: موجودات غیر خاکی ـ آیا آنها در میان ما هستند؟

در جریان تدارکاتم برای شرکت در کلاس تاریخ در دبیرستانی در شهر پورتس که به موضوع ناسیونال سوسیالیسم می‌پرداخت، کتاب درسی دانش آموزان آن مدرسه را مطالعه کردم. این کتاب را یک بنگاه بزرگ و معروف انتشاراتی چاپ می‌کند و با برنامهٔ درسی برخی از ایالات آلمان فدرال مطابقت دارد.

در یکی از دو فصلی که به مبحث فاشیسم می‌پردازد، کاریکاتور جالبی به چشم می‌خورد. پیرمردی روی یک صندلی نشسته است. چهارشانه است و به آدمی می‌ماند که خوش ندارد حرفش را رد کنند. جلوی او نوهٔ کوچک و نحیفش ایستاده است. او سرش را بلند می‌کند، در حالی که دستانش را توی جیب کرده و هراسان به نظر می‌شد. بابابزرگ این‌طور تعریف می‌کند که:

«... آن‌وقت در سال ۱۹۳۳ آدم‌های قهوه‌ای پوش از فضا آمدند، همه جا را به آتش و خون کشیدند و بعد در سال ۱۹۴۵ دوباره از روی زمین ناپدید شدند... تعداد آن‌ها خیلی زیاد بود. تا امروز کسی نفهمیده‌است که از کجا آمده‌اند و چه بر سرشان آمده‌است.»

در کتاب درسی گفتگویی را هم می‌خوانیم با ارسلان که ترک تبار است و خانه‌اش را نئونازی‌ها در شهر مولن در سال ۱۹۹۲ آتش زده‌اند. زن و دو دختر او به آتش سوختند. او که توانست از پنجرهٔ اتاق خواب به بیرون بپرد، نجات پیدا کرد.

ارسلان مایوسانه می پرسد: «تقصیر ما چه بود؟ وقتی آتش شعله‌ور شد زنم دوید توی راهرو تا بچه‌ها را نجات دهد. یک لحظه بعد شعله‌ها چنان بلند شدند که دیگر نتوانستم از در رد شوم. از پنجرهٔ اتاق خواب بیرون پریدم. زنم پسرمان را آورد توی آشپزخانه و به این ترتیب نجاتش داد. بعد که دوید توی راهرو تا دخترهایمان را بیاورد، همه‌شان در آتش سوختند. این چه بلایی بود که به سرمان آوردند؟ ما که به زور نیامده بودیم. از ما به عنوان کارگر مهمان دعوت کرده بودند به اینجا بیاییم. ما خودمان را به کسی تحمیل نکرده بودیم. آیا با مهمان اینجور معامله می‌کنند؟»

در چند صفحه بعد جدولی هست شامل اسامی گروه‌های نئو نازی در آلمان. در مورد بعضی‌ها نوشته‌اند که از چه سالی غدقن شده‌اند. نویسندگان سپس اضافه می‌کنند که این اقدام چارهٔ کار نیست. ممنوع کردن یک یا چند گروه به تغییر باورهای هوادارانشان منجر نمی‌شود. اغلب کار به آنجا می‌کشد که زیرزمینی شوند و آنوقت دیگر به سختی می توان اعمالشان را زیر نظر گرفت.

در کتاب درسی همچنین از نئونازی‌های جوان در دههٔ نود نقل قول شده است. چرا خانه‌ای را که

Bild fehlt!

آدم در آن خوابیده است آتش می‌زنید؟

«پدر من بیکارشده چون یک ترک بی‌شعور کارش را ازش گرفته. باید دست روی دست بگذاریم و حرفی نزنیم؟»

«دولت به جای آن که به ما برسد، به آنها خانه می‌دهد و کمکشان می‌کند. من شده‌ام شهروند درجه دو.»

«تا وقتی دولت این مشکل را حل نکند، ما ناچاریم به کارمان ادامه دهیم!»

اما این هم گفته می‌شود که:

«می‌خواستیم به این شکل به سیاستمداران درسی بدهیم!»

«این گندکاری‌ها را می‌کنیم چون کار دیگری نداریم.»

پایین مبحث مؤلفان کتاب چند تا تمرین را توصیه می‌کنند. دانش آموزان را تشویق می‌کنند انگیزه‌هایی را پیدا کنند که عاملان نابالغ را بر آن می‌دارند توجیهی برای رفتار خود بیاورند. آنها پیشنهاد می‌کنند که دربارهٔ شدت مجازات این افراد نیز بحث شود.

تشویق می‌کنند بررسی شود که آیا در حول و حوش دانش‌آموزان هم اتفاق مشابهی افتاده و یا بعید نیست بیفتد و از آنها می‌خواهند در این باره با پلیس، دادستانی و ادارهٔ امور جوانان صحبت کنند.

در آخر فصل مربوط به تاریخ آلمان هیتلری عکس مشهور قیام در گتوی ورشو به چشم می‌خورد که آلمانی‌ها فوجی از ستم‌دیدگان را به بیرون می‌رانند که در جلویش پسری جوان قدم بر می‌دارد. در زیر عکس اطلاع داده می‌شود که این پسر تنها عضو خانواده‌اش است که از جنگ جان سالم به‌در برده و اکنون در نیویورک زندگی می‌کند. در عکس در کنار او یک آلمانی تفنگ‌به‌دست دیده می‌شود. در شرح عکس آمده است که پس از بیست و شش سال توانسته اند نام و نشانی او را کشف کنند. او در یک دادگاه آلمانی به جنایت علیه بشریت متهم و در سال ۱۹۶۹ به اعدام محکوم می‌شود.

واحد درسی دوم: بچه بگو تو کی هستی؟ من یک آلمانی هستم...

خانم شومرس، معاون مدیر آن مدرسه در پورتس می‌گوید: «می‌خواهم حکایتی را برایتان تعریف کنم. ما با دبیرستانی در مجارستان مبادلهٔ زبان داشتیم. می‌دانید مدیر آن دبیرستان در آن زمان به من چه گفت؟ فقط بچه‌های آلمانی برای ما بفرستید. نه ترک و نه عرب، فقط آلمانی. فایده‌ای هم نداشت که برایش توضیح دهیم که این «ترک‌ها» در مدرسهٔ ما بهتر از آن آلمانی‌های به اصطلاح اصیلی که آنها می‌گفتند، آلمانی حرف می‌زدند. حالا چه می‌گویید؟»

خانم شومرس معلم زبان آلمانی است. ما باهم ملاقات کرده بودیم چون من بدون موافقت او نمی‌توانستم در درس تاریخ کلاس دهم شرکت کنم. هفتهٔ پیش از آن دانش‌آموزان دیداری داشتند با قربانیان جنگ. میهمان‌ها از روسیه سفید آمده بودند. بچه‌های آلمانی چه چیزی دربارهٔ ناسیونال سوسیالیسم یاد می‌گیرند؟ چه رابطه‌ای با تاریخ دارند؟

به خانم مدیر می‌گویم که نه فقط می‌خواهم سر کلاس درس حاضر شوم، بلکه مایلم با شاگردان بدون حضور دبیر صحبت کنم.

خانم شومرس دو دل است.

با لبخندی به من می‌گوید: «می‌دانید، شما دارید موضوعات بسیار حساسی را مطرح می‌کنید» و در این حال مرا با نگاهش سبک و سنگین می‌کند. «من این روزنامه‌ای را که شما برایش کار می‌کنید، نمی‌شناسم. نمی‌دانم بعد برای من چه پیامدی خواهد داشت.»

یک مرتبه دانیل به کمک من می‌آید. او وارد کلاس دهم می‌شود. لهستانی است و وقتی می‌شنود که ما داریم دربارهٔ چه موضوعی حرف می‌زنیم، می‌گوید ترس از مطبوعات لهستانی بی‌دلیل است.

«ببینید تدریس در مدرسهٔ ما در ارتباط با ناسیونال‌سوسیالیسم به چه شکل است...،» خانم

شومرس رفته‌رفته به من اعتماد پیدا می‌کند. «۲۵ درصد از بچه‌های ما گذرنامهٔ خارجی دارند. در بیش از شصت درصد حداقل یا پدر و یا مادر تبار خارجی دارد. هیتلر برای این بچه‌ها خیلی بیگانه است. آنها با این تاریخ آمیزشی ندارند، چرا که این اصل که این‌ها اجداد من هستند در مورد آنها صدق نمی‌کند. در هر کلاس بچه‌ها با سوابق کاملاً متفاوت خانوادگی کنار هم می‌نشینند. حتی در میان بچه‌های به اصطلاح آلمانی... این را خوب می‌بینید. نمی‌دانم از این درس چه انتظاری دارید. در سال‌های شصت اعتراض نسل جوان آلمانی به تزویر و ریای پدرانشان مبنایی احساساتی داشت. دلایل تاریخی هم داشت. امروز دیگر این تصور وجود ندارد. پس چطور می‌توان دربارهٔ ناسیونال سوسیالیسم درس داد؟ چرا، و یا به قول شما چه ضرورتی دارد که این درس را بدهیم؟ ما تلاش می‌کنیم آن را به شکل یک تجربهٔ جهانشمول عرضه کنیم. البته این یک تجربهٔ بسیار سخت است، اما ما وقایع جنگ داخلی اسپانیا و یونان را هم تدریس می‌کنیم.»

منشی با قهوه از ما پذیرایی می‌کند. وقتی زنگ تفریح تمام می‌شود، سر و صداها می‌خوابد. پس از لحظه‌ای خانم شومرس که دیگر اعتمادش جلب شده، می‌گوید:

«حقیقتش را بگویم: به گمان شما ناسیونال سوسیالیسم با بچه‌های ما چه ارتباطی دارد؟ این دنیای آنها نیست. اما وقتی سر کلاس در مورد برابری زن و مرد حرف می‌زنیم – این به آنها مربوط می‌شود. آنوقت از هر کجا یک جرقه زده می‌شود. از دوران کودکی خودم نمونه می‌آورم: اشعار گوته. امروز دیگر کمتر کسی است که به بزرگترین شاعر ما علاقه داشته باشد.» خانم معلم زبان و ادبیات آلمانی با چندین سال سابقهٔ تدریس، این را بدون این که احساساتی شود، می‌گوید. «در شهرها آن طور که آمار نشان می‌دهد از هر سه کودک یکی تبار خارجی دارد. این آلمان امروز است. خب، بروید با شاگردها حرف بزنید. و می‌توانید سر کلاس هم حاضر شوید.»

پس از گفتگو با خانم شومرس زنگ تفریح بزرگ را می‌زنند. با ساشا و یکی از همشاگردی‌هایش آشنا می‌شوم که به مدرسهٔ مدیریت می‌رود و می‌خواهد کارمند دولت شود. ساشا برخلاف نامش یک آلمانی خُلّص است. نام اسلاوی او در آلمان خیلی طرفدار پیدا کرده است.

ساشا بی رودربایستی از من می‌پرسد: «می‌خواهی دربارهٔ هولوکاست و یهودی‌ها سؤال کنی، مگر نه؟ مرتب این‌ها را به گوش ما می‌خوانند. گرچه من تا به حال با هیچ یهودی واقعی روبرو نشده‌ام. نه، چرا: چند نفری را می‌شناسم که از شوروی سابق آمده‌اند. اما نمی‌دانم کدامشان یهودی هستند. آنها روسی حرف می‌زنند، و همه‌شان هم مثل هم می‌مانند. راستی... یکی داشتیم. گاهی هم اذیتش می‌کردند. او هم از روسیه آمده بود. اما بیشتر ترک‌ها بودند که سر به سرش می‌گذاشتند...»

همشاگردی ساشا می‌گوید: «پیش خودمان بماند، او یک چیزیش می‌شد... هیکل گنده‌ای داشت، اما طوری رفتار می‌کرد که انگار دوازده سالش هم نشده. خودش را به حماقت می‌زد. آره، اذیتش می‌کردند. اما یهودی‌ها خودشان هم عادت دارند همدیگر را خیط کنند. این خوب است، اما باعث می‌شود که بقیه هم همین کار را با آنها بکنند. اما به جز او یهودی دیگری را نمی‌شناسم. مردم به سرنوشت موجودات غیرخاکی علاقهٔ چندانی ندارند.»

فکرش را هم نمی‌شد کرد که کاریکاتور کتاب درسی با این نحوهٔ غلط بازهم بتواند درستی خود را ثابت کند.

واحد درسی سوم: یادآوری به آلمانی

از ساشا می‌پرسم آیا اثری از جنایات هیتلر در دور و بر خود مشاهده کرده است؟

می‌گوید: «چیزی به یاد ندارم. یک بار در یک گردش از یکی از زندان‌های هیتلر بازدید کردیم. در خیابان‌ها هم در اینجا و آنجا این سنگفرش‌های یادبود را می‌بینیم... در درس علوم اجتماعی

برای ما تعریف کردند این‌ها چی هستند. شاید هم به همین علت بود که تازه متوجه وجود آنها شدم...» و خنده‌ای می‌کند.

این سنگفرش‌ها را آلمانی‌ها «قلوه‌سنگهای پاگیر» می‌نامند. گونتر دمنیگ، هنرمند هنرهای تجسمی برای ساخت آنها سفارش می‌گیرد ـ دانه‌ای ۹۵ یورو. هرکس بخواهد می‌تواند پول یک سنگ را بدهد و آن را جلوی خانهٔ یک قربانی پیگرد هیتلری توی زمین کار بگذارد. منتها به این شرط که مالک خانه موافق باشد.

دمنیگ روی یک صفحهٔ مسی ۱۰ در ۱۰ سانتیمتری نام، تاریخ و محل تولد و وفات را ـ در صورتی که معلوم باشد ـ حک می‌کند. «قلوه‌سنگ»های دمنیگ در بیش از سیصد شهر و آبادی آلمانی به چشم می‌خورند. خود هنرمند می‌گوید این طرح ناسیونال‌سوسیالیسمی را نشان می‌دهد که تا به جلوی در هر خانه‌ای می‌رسد و تنها یک بازی نمایشی سیاسی نیست.

همشاگری ساشا این را نمی‌پسندد: «آخر این یعنی چه؟ باید با کف کفش سنگ‌ها را بساییم تا ببینیم رویشان چه نوشته اند، چون مس به مرور زمان سیاه و نوشته محو می‌شود... چه مسخره. مثلاً قرار است یادآوری‌مان کنند، اما این به آن می‌ماند که قبر کسی را لگدمال کنیم. این افراد اغلب حتی قبر هم ندارند. ساشا خوب گفته. این‌ها نظر چه کسی را جلب می‌کنند؟ بی توجه از جلوی خانه رد می‌شویم... سنگ‌ها کوچکتر از آنند که متوجه‌شان شویم. آخر آدم که مدام روی زمین را نگاه نمی‌کند...»

خانم میشل، دبیر اطلاعات عمومی هم که من خیال دارم سری هم به کلاس او بزنم، به گروه ما می‌پیوندد. یک لحظه به گفتگوی ما گوش می‌دهد، اما معلوم است که پا به پا می‌کند تا خودش هم چیزی بگوید.

وقتی برای یک لحظه ساکت می‌شویم، می‌دود وسط حرف ما: «خب، من خودم جنگ را ندیده‌ام. پدر و مادر شماها هم قطعاً از من جوانتر اند. پدر و مادر من تعریف می‌کردند که چه دوران دهشتناکی بود. آنها وقتی ما بچه بودیم، همیشه می‌گفتند باید هر چه از دستمان بر می‌آید بکنیم، تا دوباره آلمان جنگ به راه نیندازد. مردم عادی و غیرنظامی هم دوران سیاهی را داشتند. پدر و مادر من نازی نبودند، عضو حزب هم نشده بودند، مادرم حتی علناً مخالف آن بود. من در جوی بزرگ شده‌ام که مدام به گوشم می‌خواندند این تاریخ نباید تکرار شود. شاید به همین جهت هم بود که معلم شدم و حالا با شماها کار می‌کنم.»

خانم میشل رو به من می‌کند و می‌گوید: «می‌دانید، من در هر سال فرصت نمی‌کنم ضمن درس به این موضوع بپردازم... اما هر وقت که مراسم یادبود سالگردی برگزار می شود، من هم آن را به دانش‌آموزان یادآوری می‌کنم. ما همیشه دربارهٔ این موضوع حرف می‌زنیم و این شاید تفاوت بین نسل شما و ما باشد.»

من از سرنوشت خانوادهٔ خانم میشل خبر ندارم. اما آنچه را که او می‌گوید از بسیاری آلمانی‌های دیگر هم شنیده‌ام. کتاب تاریخی که من دارم و به اواسط دههٔ نود تعلق دارد نشان می‌دهد که تعداد آلمانی‌هایی که حاضر شده‌اند در مقابل نظام بایستند، در دوران ناسیونال سوسیالیسم از بیست تا چهل هزار نفر تجاوز نمی‌کردند.

از قرار معلوم این آلمانی‌ها زیاد زاد ولد کرده‌اند، چون همه جا در دور و بر خود به آنها بر می‌خورم...

وقتی خانم میشل از ما دور می‌شود ساشا دیداری را که در همان کلاس دهم با قربانیان جنگ داشته است، به یاد می‌آورد.

«فایده‌اش چه بود؟ وقتی حالا فکر می‌کنم می‌بینم که چندان فایده‌ای نداشت. ما این موضوع ناسیونال سوسیالیسم را از کلاس هفتم مرتباً تکرار می‌کنیم.» و به تمسخر اضافه می‌کند: «از ما می‌خواهند همیشه آن را به یاد بیاوریم، به هر مناسبتی. حالا هم مشغول آن هستیم. کمی انقلاب فرانسه، کمی تاریخ کشورهایی که همشاگردی‌هایمان از آنجا آمده‌اند. مثلاً ترکیه. و بعد جمهوری وایمار و هیتلر. این‌طور که پیش برود، دیگر در مقابل فجیع‌ترین جنایت‌هم بی‌تفاوت می‌شوی.»

«به عقیدهٔ من این دیدار اصلاً ضرورتی نداشت. البته فراموشش نکرده‌ام. مهمان‌ها کجایی بودند؟ لهستانی؟ اوکراینی؟ نمی‌دانم، شاید لهستانی بودند. من که معتقدم دیگر باید از تکرار این موضوع دست بکشند.»

ساشا می‌گوید: «مساله این است که من نمی‌توانم آن دوره را برای خودم مجسم کنم. ما خیلی چیز یاد می‌گیریم، اما بیشترش به سیاست مربوط می‌شود. به جنگ و به هولوکاست. اما هنوز نمی‌دانم که مردم در آن زمان چطور زندگی می‌کردند. بعد که آنها را ملاقات کردیم، همه‌مان حسابی ساکت شده بودیم. حالمان گرفته شده بود. دیگر حوصلهٔ آن را نداشتیم.»

دختری به گفتگوی ما می‌پیوندد که مدتی در کنجی ایستاده بود و به حرف‌های ما گوش می‌داد. «برایتان ماجرای گردشی را تعریف می‌کنم که چندی پیش در شهر کرده‌ایم. ضمن گردش جلوی تابلویی رسیدیم که روی آن نوشته بودند، در آن محل در بهار ۱۹۴۴ چند کارگر اجباری را دار زده‌اند. ما یک راهنما داشتیم. وقتی او این اعدام‌ها را شرح می داد، معلممان رنگ رویش را باخت وزد زیر گریه. به نظر من معلم‌ها زیادی قضیه را به دل می‌گیرند. مثل آن می‌ماند که ما هنوز غصهٔ قربانیان ناپلئون را بخوریم.»

واحد درسی چهارم: این تاریخ متعلق به کیست؟

خانم میشل از من می‌خواهد خودم را معرفی کنم و بگویم چرا به سر کلاس آمده‌ام. موضوع درس امروز مهمانانی هستند که از روسیه سفید می‌آیند.

آنها سه آدم هشتاد و چند ساله بودند که به کمک یک مترجم با دانش‌آموزان حرف می‌زدند. همه را برای کار اجباری به آلمان برده بودند، یکی از آنها را هم گشتاپو گرفته و شکنجه کرده بود.

پس از یک ساعت تمام که دانش‌آموزان با بی حوصلگی گوش دادند چند سؤال مطرح شد.

«آیا یکی از شماها شاهد مرگ فرد دیگری بوده است؟»

«هیچ کدامتان هیتلر را دیده‌اید؟»

«بعد از آنکه به سر خانه و زندگیتان برگشتید، چه حال و روزی پیدا کردید؟»

این سالخوردگان به دشواری جزییات را به یاد می‌آورند، در بارهٔ تاریخ‌ها هم گاه دچار اشتباه می‌شوند. از جزییات دهشتناک حرفی زده نشد. مهمانان با خوشرویی گفتند که آلمان امروز با گذشته خیلی فرق کرده است و ابراز امیدواری کردند که شنوندگانشان هرگز مجبور نشوند آن دوران هراس‌انگیز را به چشم ببینند.

در این میان هیچ‌کس در کلاس دلش نمی‌خواهد بگوید که چگونه تحت تأثیر قرار گرفته است.








بحث درباره‌ی جنایات جنگی آلمان با شاهدان عینی در یک مدرسه‌ی آلمانی

Photos: Javier Sa Cordeiro

یکایک شاگردانی که خانم میشل صدا می‌زند، از دادن پاسخ امتناع می‌ورزند. سرانجام نوبت سمیرا می‌شود.

او سؤال می‌کند: «از من می‌خواهید بگویم که چه احساسی دارم؟ برای من خیلی جالب بود آنچه را که در کتاب‌های درسی می‌خوانیم از زبان آدم‌هایی که هنوز زنده‌اند، بشنویم. من را خیلی تحت تأثیر قرار داد.» سمیرا که شاگرد اول کلاس است، شلوار جینی به پا دارد که آن را تا بالای زانویش تا زده است. سر تا پای شلوار با خودکار خط خطی شده است. او سرش را پسرانه زده و موهایش را قرمز کرده است. «حتی اون... اسمش چه بود؟»

یکی از توی کلاس می‌گوید: «مترجم.»

«آره، حتی خانم مترجم هم وقتی ماجرا را تعریف می‌کرد، گریه‌اش گرفته بود که من را خیلی تحت تأثیر قرار داد. خیلی جالب بود...»

خانم میشل هم اضافه می‌کند: «بله، این دیدار آدم را تکان می‌داد. کس دیگری دلش می‌خواهد درباره‌اش چیزی بگوید؟»

دختری موطلایی که کنار سمیرا نشسته با کمی دلخوری می‌گوید: «نه، این را قبول ندارم. تا اندازه‌ای جالب بود، اما من در خودم رابطه‌ای با آن احساس نمی‌کنم. این به گذشته‌ای تعلق دارد که نزدیک به یک قرن از آن گذشته است. و این چه ربطی به من دارد؟ البته آنچه در آن زمان اتفاق افتاد، غلط بود. کار نباید به اینجا می‌کشید. اما آلمانی‌ها عوض شده‌اند. آنها مثل سابق نیستند. مگر شما این تفاوت را نمی‌بینید؟» و از من می‌پرسد: «مگر خواننده‌های روزنامهٔ شما این را نمی‌دانند؟»

می‌پرسم: «پس به عقیدهٔ تو آنها چه چیزی باید در مورد آلمان امروز بدانند؟»

سمیرا به جوش می‌آید: «من این نیستم! این تاریخ من نیست و مسالهٔ من هم نیست.»

فرهاد، پسر کردی که ته کلاس نشسته است با عصبانیت می‌گوید: «ببینید، هرکس که بخواهد بین ما و آلمانی‌های زمان جنگ ارتباط برقرار کند، پیشداوری کرده‌است. شما می‌دانید که مثلاً ترک‌ها چه وضعی دارند. کافی است که یک ترک گَند کاری کند. خب، معنی‌اش این نیست که بگوییم تمام ترک‌ها گندکاری می‌کنند... در مورد آلمانی‌ها وضع هیمن طور است. در دنیا همیشه جنگ بوده است. از خیلی پیش از هیتلر. جنگ یعنی بیرحمی. پس می‌بینید که این‌ها همه پیشداوری هستند.»

سمیرا هم به خشم آمده است. «دیگر تحملش را ندارم! وقتی می‌روم به تعطیلات، مثلاً به هلند، آنوقت دیر یا زود یک نفر می‌آید و از من می‌پرسد: در مورد ناسیونال سوسیالیسم چه نظری داری؟ و من هم ناچارم همیشه جواب بدهم که این به من ربطی ندارد. آخر چه ربطی می‌تواند داشته باشد؟»

فرهاد بدین نکته اشاره می‌کند که: «آلمان با گذشته‌اش تسویه حساب کرده. اگر در خیابان مثلاً یک نفر بگوید زنده‌باد هیتلر! مرتکب جرم شده. دولت آلمان جلویش را می‌گیرد. بلافاصله علیه او اعلام جرم می‌کنند و برایش دادگاه تشکیل می‌دهند. حالا دورهٔ جدیدی حاکم شده است، با یک زندگی جدید و یک نسل جدید.»

دختر بغل دست سمیرا می‌گوید: «این آدم‌های پیری هم که مهمان ما بودند گفتند که ما دیگر آن آلمانی‌های سابق نیستیم. حق با آنهاست. آنها گفتند که برای ما خوشبختی آرزو می‌کنند. آنها با ما بد نیستند. شاید نسل قبل از ما باید از آنها پوزش می‌خواست. اما دلیلی ندارد که ما از آنها معذرت بخواهیم. و تازه این مهمان‌ها چیز خیلی بدی هم از دوران جنگ تعریف نکردند. در تاریخ اعمال فجیع زیادی رخ داده است و فقط هیتلر مقصر نیست.»

واحد درسی پنجم: آلمانی بودن خوب است.

توماس می‌گوید: «در مجتمع مسکونی که من در آنجا زندگی می‌کنم، همه جور آدم هست ـ چینی، کرد، عرب، عراقی، سیاه، فرانسوی. اگر آلمان مثل زمان سابق بود، آنها حتی جرأت نمی‌کردند به اینجا بیایند. این آلمان دموکراتیک شده است. اگر آلمان امروز مثل سابق باقی می‌ماند، من هم وجود نداشتم. آلمان به بسیاری از کشورها که درگیر جنگ هستند شانس زندگی می‌دهد. اینجا می‌شود خوب زندگی کرد. در گذشته زندگی را برای خیلی از مردم مثل جهنم می‌کردند. حالا اما از آنها دعوت می‌کنند که به اینجا بیایند. وضع عوض شده است.»

ابوصمد که کردتبار است می‌گوید: «برای من داشتن گذرنامهٔ آلمانی مایهٔ افتخار است. به من احساس آرامش می‌دهد. چه بد بود اگر یک پناهجو بودم. آنها بدون مدرک هستند. این چه زندگی است که آن‌ها دارند؟ باید خدا را شکر کنم که گذرنامهٔ آلمانی دارم. من افتخار می‌کنم که آلمانی هستم.»

«اما اگر کسی در خارج از تو بپرسد کجایی هستی، می‌گویی آلمانی هستی یا کرد؟»

«من آلمانی هستم. کرد نیستم بلکه آلمانی هستم.»

فرهاد هشدار داد که: «اگر رفتی لهستان شاید بهتر باشد که نگویی آلمانی هستی. آنجا اگر آدم بگوید آلمانی است حسابش را می‌رسند ـ من این را خوب درک می‌کنم. البته من هم افتخار می‌کنم که گذرنامهٔ آلمانی دارم. خیلی‌ها هستند که اصلاً اوراق شناسایی ندارند. آنها از جایی فرار کرده‌اند. آنها از جای دیگری می‌آیند و نباید این را برای کسی فاش کنند. این وحشتناک است.»

توماس می‌پرسد: «و لهستانی‌هایی که به اینجا می‌آیند، چه فکری می‌کنند؟ شاید شما بتوانید در این باره هم چیزی بنویسید.» او کاملاً مستأصل به نظر می‌رسد. «من بیشتر از چیزهای دیگر دلم می‌خواهد چیزی دربارهٔ لهستان یاد بگیرم.»

«چرا؟»

پسرک می‌گوید: «ببینید! این قضیه به عاشقی مربوط می‌شود. این عشق آلمانی نیست، بلکه لهستانی است...»

واحد درسی ششم: ناسیونال سوسیالیسم از دیدگاه من. و یا: با این آگاهی چه باید بکنم؟

وقتی می‌پرسم از آنچه در زمان هیتلر در وطن اولیهٔ آنها اتفاق افتاده چه می‌دانند، جوابی نمی‌گیرم. این جمله را می‌شنوم: «در خانوادهٔ ما کسی در بارهٔ تاریخ حرف نمی‌زند.» سرانجام سمیرا زبانش باز می‌شود.

«یک بار که در مدرسه برای اولین بار چیزی در مورد این موضوع یاد گرفتیم، با پدربزرگ و مادربزرگم درباره‌اش صحبت کردم. پدربزرگم به من یک کتاب داد که بخوانم ـ همین و بس. در خانه از شوخی‌هایی هم که در مورد ناسیونال سوسیالیسم ساخته بودند تعریف می‌کردیم. از خودمان پرسیدیم آیا درست است که با این قضیه شوخی کنیم. پیرها خوش ندارند این دوران را به یاد بیاورند.»

فرهاد می‌گوید: «اما خیلی‌ها مجبور شدند به جنگ بروند. بعضی‌هاشان را حتی به زور به آدمکشی وادار کردند. امروز این آدم‌ها در آلمان کنار یکدیگر زندگی می‌کنند.»

توماس می‌گوید: «خود هیتلر که آلمانی نبود. او اتریشی بود. او یک آلمانی اصیل نبود.»

«بسیاری از آلمانی‌ها از او تبعیت کردند چون او قول آیندهٔ بهتری را به آنها داده بود. به آنها می‌گفتند اگر با ما باشید، روزگارتان بهتر می‌شود. چرا نباید قبول می‌کردند...؟ این شاید عادی باشد...»

می‌پرسم: «پس اگر یکی امروز بیاید و به شما وعدهٔ آیندهٔ بهتر دهد به شرط آن که در جنگ شرکت کنید، آیا قبول می‌کنید؟»

فرهاد با اطمینان می‌گوید: «البته که نه. در آلمان دیگر رژیم دیکتاتوری حاکم نخواهد شد... در آن زمان خیلی‌ها بیکار شده بودند. این یکی از دلایلش بود. ما حالا می‌دانیم که جنگ یعنی چه و این که نباید این اشتباه را تکرار کنیم... مردم امروز در آلمان دیگر حاضر نیستند به هیچ جنگی کشانده شوند.»

سمیرا می‌گوید: «هیتلر وعدهٔ چیزهایی را به مردم داده بود که ما امروز همه‌اش را داریم. دیگر چیزی

نیست که به خاطرش بتوان مردم را گول زد. ما امروز دیگر به آسانی فریب نمی‌خوریم.»

فرهاد می‌گوید: «دقیقاً. امروز در آلمان کمک معاش وجود دارد که مردم از قِبَلش می‌توانند زندگی کنند. شاید زیاد نباشد، اما برای امرار معاش کافی‌ست. آن وقت‌ها این جور نبود. در آن زمان مردم مجبور بودند به جنگ بروند، چون گرسنه بودند، باید کوپن غذا می‌گرفتند، حتی اگر هم نمی‌خواستند، اما ناچار بودند بگیرند چون باید شکم خانواده‌شان را سیر می‌کردند.

ابوصمد می‌گوید: «ما هر سال چیزی در این بارهس یاد می‌گیریم. این موضوع را مدام به ما می‌خورانند. بعد از مدتی دیگر حوصله‌مان را سر می‌برد. همه‌اش آلمان و باز هم آلمان. مثلاً به حکومت عثمانی نگاه کنید، به عراق امروز که هنوز جنگ و خونریزی در آن تمام نشده است. پس فقط آلمان وجود ندارد. و اصولاً بهتر است که به جلو نگاه کنیم، به آنچه در حال حاضر می‌گذرد، و نه این که مدام تاریخ گذشته را مرور کنیم.»

کاترین هم جرأت می‌کند بگوید: «اما این برای منی که در آلمان زندگی می‌کنم مهم است... آنچه در گذشته در اینجا اتفاق افتاده به من هم مربوط می‌شود. ما از کلاس سوم دبستان این موضوع را داشته‌ایم. و هر سال هم ادامه دارد. شاید زیاده‌روی باشد، اما به هر حال مهم است.»

فرهاد تاییدش می‌کند: «بله، از طرف دیگر خوب است که این موضوع را همیشه تکرار می‌کنیم. اگر چیزی را فقط یک بار بشنوی، توی ذهنت زیاد نمی‌ماند. چند هفته که بگذرد فراموشت می‌شود. اما بعد، وقتی کسی در خارج از تو می‌پرسد ماجرا چه بوده است و این شب دشنه‌های تیغه‌بلند یعنی چه، آنوقت دست کم حالیت می‌شود که دارد از چه حرف می‌زند. من این‌ها همه را از حفظ بلدم، چون در مدرسه آن را یاد گرفته‌ایم. اگر کسی مثل شما به اینجا بیایید، می‌دانم باید چه جوابی به او بدهم.»

واحد درسی هفتم: زنگ تفریح پس از هر ساعت درس

در زنگ تفریح با پاول که سن کمتری دارد، حرف می‌زنم. او همین حالا سر کلاس برای اولین بار اسم هولوکاست و اردوگاه کار اجباری را شنیده است. پاول از کشتار یهودیان به شدت متأثر شده است. این پسرک موطلایی با قیافهٔ خردسالانه‌اش که نشان می‌دهد از خانوادهٔ مرفهی است مرا در بارهٔ جزییات این تاریخ سؤال پیچ می‌کند. چطور می‌شود این همه آدم را کشت؟ با چه گازی؟ با جنازه‌هایشان چه کرده‌اند؟ بالاخره می‌گوید:

«مگر کشتن یهودیان غیرقانونی نیست؟ این کار درستی نبود. مگر نه؟»

در حالی که از این سؤال جا خورده‌ام می‌گویم: «البته که نبود.»

«مگر آن وقت‌ها پلیس نبود که بتواند اردوگاه را ببندد؟»

تعادلم را دوباره به دست می‌آورم و جواب می‌دهم: «پلیس هم با آنها همکاری می‌کرد، مثل ارتش و راه آهن که آنها را به اردوگاه می‌برد...»

«پس حتماً به آنها رشوه داده بودند.»

می‌گویم: «نه، داوطلبانه همکاری می‌کردند.»

پسرک با ناباوری سر تکان می‌دهد. زنگ را می‌زنند. از هم جدا می‌شویم. آیا باید خوشحال باشم از این که هیتلر برای او موجودی است که حتی به تصورش هم نمی‌گنجد؟ و یا باید نگران آن باشم که این درس تاریخ قادر نیست دهشتناک‌ترین تجربهٔ ما را به ساکنان نوجوان اروپا بیاموزد؟

واحد درسی هشتم: میراث و بهای پذیرش

روز که تمام می‌شود به خانم شومرس می‌گویم: «بچه‌ها از ناسیونال سوسیالیسم در مدرسه به تنگ

آمده‌اند. آنها خود را با آلمانی‌های هفتاد سال پیش یکسان نمی‌بینند و بیشتر دلشان می‌خواهد چیز دیگری یاد بگیرند.»

خانم شومرس به تنگنا نمی‌افتد: «معذرت می‌خواهم. اما از کی قرار شده دانش آموزان فقط آنچه را که می‌پسندند در مدرسه یاد بگیرند؟ پذیرش زندگی در آلمان تا اندازه‌ای به منزلهٔ پذیرش میراث آلمانی هم هست: چه از جنبهٔ خوب و چه بد. این یکی از شرایط آموزشی ماست. ما در مدرسه دو معلم ترک و یک فلسطینی و یک خانم معلم آفریقایی داریم. آنها به ما کمک زیادی کرده‌اند تا درک بهتری از دانش‌آموزان داشته‌باشیم. دانش‌آموزان رابطهٔ دیگری با آنها دارند. آنها بیشتر به این معلم‌ها اعتماد می‌کنند تا به ما.

به شما می‌گویم که واقعیات به چه شکل هستند. مثلاً این سؤال را بگیریم که چطور می‌توانیم در مدرسه علوم دینی درس بدهیم. ما برای کاتولیک‌ها و پروتستان‌ها واحد درسی داریم. بعضی از مدرسه‌ها تعلیمات دینی اسلامی هم دارند، اما ما نداریم. شاگردانی که به سر کلاس علوم دینی می‌آیند باید کار کنند. در ضمن ما درس «آلمانی به عنوان زبان دوم» را هم داریم. دانش‌آموزان حق انتخاب دارند. بنابراین بودیست‌ها و زرتشتی‌هایی را داریم که به کلاس علوم دینی می‌روند و کاتولیک‌هایی که به کلاس آلمانی تکمیلی. می‌دانید، من معلم آلمانی هستم. سال‌هاست که می‌بینم حجم واژگانی که دانش‌آموزان و حتی دیپلمه‌ها به کار می‌برند مدام کوچکتر می‌شود. نتیجه آنست که دانش‌آموزان متون درسی و به‌خصوص درس‌تاریخ را اصلاً درک نمی‌کنند. ما ناچاریم لغات را برایشان تعریف کنیم. این مشکل روزمرهٔ ماست. آیا در این باره هم چیزی می‌نویسید؟»

حرف آخر

این رپرتاژ برای ضمیمهٔ آخر هفتهٔ یکی از بزرگترین روزنامه‌های یومیهٔ لهستان تهیه شد. اما چاپ نشد، زیرا - به طوری که سردبیر گفت - شرح درستی از یک کلاس مدرسهٔ آلمانی ندارد. این ضمیمه «مجلهٔ گزارشگران» نام دارد که درواقع القا کنندهٔ آنست که متون آن خیالی نیستند، بلکه از دنیای واقعی خبر می‌دهند.

بر این اساس بین نویسنده و دبیر روزنامه گفتگوی زیر صورت گرفت:

«اصولاً یک کلاس مدرسه‌سی آلمانی یعنی چه؟»

دبیر می‌گوید: «جایی که بچه‌های آلمانی برای درس خواندن به آنجا می‌روند.»

«و این بچه‌های آلمانی کی هستند؟»

«آنهایی که اولیاء و اجدادشان آلمانی هستند.»

«در آلمان امروز دیگر یک چنین کلاس‌هایی وجود ندارد.»

«مهم نیست. ما در لهستان آلمان را اینطور مجسم می‌کنیم. تو باید یک چنین کلاسی را شرح بدهی، چه وجود داشته باشد و چه نداشته باشد.»

سرانجام این رپرتاژ در مجلهٔ زنان EmFemme (ژوییه ۲۰۱۰) منتشر شد.

استانیسلاو استراسبورگر نویسنده و روزنامه نگار لهستانی است. او از جمله پروژه‌های فرهنگی بین لهستان، آلمان و لبنان طرح و اجرا می‌کند. رمان او به نام «قصه‌فروش» در سال ۲۰۰۹ منتشر شد. انتشارات دارالادب در بیروت ترجمهٔ عربی این کتاب را به چاپ رساند.

STANISŁAV STRASBURGER • What Does Hitler Have to Do with Me?

ترجمه‌ی فرخ معینی

از اینجا و آنجا

کمتر کسی مانند خانم آنگلیکا نوی‌ویرت اسلام‌شناس شهیر بر قرآن‌پژوهی آلمان در چند دهه‌ی اخیر اثر گذاشته است. آنچه او می‌گوید انقلابی است در این زمینه ــ نه تنها از دیدگاه مسلمانها بلکه همچنین در اروپا. بیش از همه سلفیان می‌توانند از سخنان او درس عبرت بگیرند.

سلفی‌گری یا فقه‌اللغه

آنچه به نام مکتب اسلام می‌آموزند

نوشته‌ی نوید کرمانی

چندی قبل گروهی از سلفیان اعلام کردند که می‌خواهند به هر آلمانی قرآنی عامه‌فهم هدیه کنند. می‌خواستند در پیاده‌روها بایستند و یا در منزلها را بزنند و مردم را به قرآن‌خوانی دعوت کنند. برای این منظور همچنین قصد داشتند پوسترهایی نصب کنند که در آن نوشته شده بود: «بخوان». «بخوان» اولین کلمه‌ی سوره‌ی ۹۶ است که در ترجمه‌ی عامه فهمی که می‌خواستند در پیاده‌روها پخش کنند آمده و اولین کلمه‌ای است که به‌نظر سلفیان خداوند پیغمبر را با آن مورد خطاب قرار داده است: اقرأ باسم ربک الذی خلق / خلق الانسان من علق- «بخوان به‌نام پروردگارت که بیافرید / آدمی را از لخته‌خونی بیافرید.»

این اعلامیه جنجال بزرگی به‌پا کرد و موجب ناآرامی در افکار عمومی شد و در رأس اخبار و عناوین روزنامه‌های محلی آمد و موضوع بحث میزگردهای تلویزیون ملی شد. وزیر کشور از این مسئله ابراز نگرانی کرد و سازمان امنیت اعلام کرد که سلفیان را تحت نظر قرار خواهد داد. ولی سلفیان خود را از هر گونه افراطی‌گری مبرا دانستند و یادآوری کردند که انجیل نیز به زبان عامه‌فهمی ترجمه شده و هدیه داده می‌شود. و اما این اقدام ما فقط «دعوت» است و نه تبلیغ دین به سبک مسیحیت (Mission). این مفهوم در اسلام وجود ندارد. مگر خواندن قرآن به صورتی که انجیل هم خوانده می‌شود، اشکالی دارد؟

بلی، واقعاً چه اشکالی دارد؟ مانند اغلب بحث‌هایی که هر از چندگاه افکار عمومی را به خود جلب می‌کنند و بعد سر و صدایشان می‌خوابد، بحث راجع به هدیه‌ی قرآن نیز بالا گرفت و بزودی فروکش کرد. سلفیان تمکن مالی آن را نداشتند که هشتاد یا پنجاه یا حتی یک میلیون نسخه قرآن چاپ کنند و داوطلبانی هم نیافتند که حاضر به دعوت مردم در سراسر آلمان برای قرآن‌خوانی باشند. سرانجام کاشف به عمل آمد که قرآن فقط در پیاده‌روهایی پخش می‌شده که در آنها دوربین‌های فیلم‌برداری تلویزیون نصب شده بود. و اما این سؤال در افکار عمومی بی‌پاسخ ماند: خواندن قرآن به صورتی که انجیل خوانده می‌شود اشکالی دارد؟

روزنامه‌ها و میزگردهای تلویزیونی و وزیر کشور و سازمان امنیت پاسخ‌هایی دادند. و اما ممکن است که پاسخ‌های فقه‌اللغه ـ حداقل فقه‌اللغه‌ای که آنگلیکا نوی‌ویرت نماینده‌ی آن است هیجان‌انگیزتر، منطقی‌تر و حتی از لحاظ سیاسی معتبرتر باشد. اگر بخواهیم برای پژوهش‌های او وجه مشترکی پیدا کنیم و آن را در یک کلام بیان نماییم، عبارت از این خواهد بود که خود قرآن مخالف آن است که مانند انجیل خوانده شود. مسئله از تعیین تاریخ نزول سوره‌ی ۹۶ شروع می‌شود که با مطالعه‌ی دقیق نمی‌توان آن را جزو اولین سوره‌های قرآن دانست و ادامه می‌یابد با اینکه ظاهراً سلفیان متن

کلام را درست نفهمیده‌اند: اقرأ در زبان عربیِ قرآنی به معنی «بخوان» نیست، بلکه «برخوان»، «ازبربخوان»، «بازگویی کن» است. قرآن صریحاً نفی می‌کند که به صورت نوشته‌ای مشابه ده‌فرمان موسی جلو پیامبر نهاده شده باشد. شیوه‌ی نزول قرآن همواره گفتاری و بازگویانه و حتی کلام آهنگین بوده که در آیه‌ی دیگری از «رتل القرآن ترتیلاً» سخن می‌رود. فریدریش روکرت شاعر آلمانی آن را «قرآن را به آهنگ بخوان، مانند آوازی» ترجمه کرده که زیباتر و دقیق‌تر از ترجمه‌ی سلفیان است.

قرآن انجیل نیست قرآن انجیل نیست. هر چند این سخن، پیش پا افتاده به نظر می‌آید ولی اثرات مترتب بر آن نه تنها در انظار عمومی بلکه مدت مدیدی نیز در خاورشناسیِ مبتنی بر الهیات مسیحی و علوم عبری قدیم نادیده گرفته شده است. و اما از دهه‌ی هشتادِ قرن پیش حداقل دانشمندان غرب به همت آنگلیکا نوی‌ویرت دریافته‌اند که قرآن نه موعظه‌ای است درباره‌ی خدا و نه شعر روحانی و نه سخنان پیامبرانه به سبک عهد قدیم، و پیامبر به هیچ وجه پیام الهی را به صورت کتابی تدوین نکرده تا بتوان آن را عنداللزوم در خلوت به آرامی مطالعه کرد. قرآن طبق طرح خود بازگویی عبادی سخنان مستقیم خداست. بنابراین متنی است برای بازگویی. نگارش صفت ثانوی آن است و تا قرن بیستم برای مسلمانان یادیاری بیش نبوده است. وقتی قرآن ازبرخوانی می‌شود بازگویی سخنان خداست، یعنی خدا سخن می‌گوید. در واقع قرآن خواندنی نیست، شنیدنی است.

آنگلیکا نوی‌ویرت در این مورد از آیین قدسی تلاوت قرآن سخن می‌گوید: گرچه اسلام این لفظ را به‌کار نمی‌برد، ولی کلام الله را بر زبان آوردن، آن را به گوش دریافتن، ازبرکردن ماهیتاً اقدامی است قدسی. بدین وسیله نه تنها خدا یادآوری می‌شود بلکه همچنین ـ مانند عیسی در عشای ربانی ـ به جان و دل دریافته می‌شود (از این‌رو، قاریان باید قبل از ترتیل دندان خود را مسواک بزنند).

اکنون سلفیان در تلویزیون آلمان ظاهر می‌شوند و اعلام می‌کنند که می‌خواهند قرآن را بدون اینکه کسی از آنها خواسته باشد در پیاده‌روها و دم در منازل مردم پخش کنند. کافی است که انسان فقط کتابی یا مقاله‌ای از آنگلیکا نوی‌ویرت دانشمند غیرمسلمان درباره‌ی قرآن خوانده باشد تا وقاحت سلفیان را در نادیده گرفتن ساختار متن و پیشینه‌ی شنیداری آن دریابد و بداند که آنها با این هیجان‌زدگی خود مرتکب چه هتک حرمتی می‌شوند.

هنوز هم قرآن در منزل مسلمانان پیچیده در پارچه‌ی پرقیمتی در طاقچه‌بالا گذاشته می‌شود. حتی تلاوت و شنیدن قرآن و دست زدن به آن توسط مسلمان و غیرمسلمان اگر مستلزم وضوء هم نباشد حالت احترام و تواضع و تأمل می‌طلبد. زیرا مسلمان هنگام ازبرخواندن و شنیدن قرآن دوباره شاهد نزول آن می‌شود، او اکنون صدای خدا را می‌شنود که او را مورد خطاب قرار داده است. از این‌رو سرداران سپاه در دوران گذشته از بردن نسخ قرآن به کارزار خودداری می‌کردند تا کلام الله به دست کفار نیفتد و گاهی یاد گیری زبان عربی توسط غیرمسلمانان با این استدلال منع می‌شد که ممکن است در این صورت قرآن را بازگویی کنند. اینها مثال‌های شگفت‌انگیز و حتی افراطی است ولی حاکی از آن است که مسلمانان از قدیم‌الایام چه دغدغه‌ی خاطری در رفتار با قرآن داشتند. در حالی که سلفیان می‌خواهند قرآن را مانند اعلامیه یا نمونه‌ی کالا پخش کنند، بدون نگرانی از اینکه ممکن است نسخ قرآن مانند اعلامیه یا نمونه‌ی کالا به اشغالدانی انداخته شوند.

رفتار بی‌ملاحظه با قرآن و اما سلفیان چه نسخه‌ای، چه ترجمه‌ی آلمانی راست‌کیشانه و ملال‌آور و آسانی به بهای قلب ماهیت قرآن می‌خواستند پخش کنند؟ همان نقل قول از اول سوره‌ی ۹۶ در پوسترها که گویا از پیغمبر خواسته شده که بخواند، در متن عربی نثر مسجع است: اقرأ باسم ربک الذی خلق / خلق الانسان من علق. همه‌ی آیات قرآن به این نثر آمده، به زبانی مسجع، آهنگین و نام‌آوایانه. آن را نمی‌توان مانند داستان یا متن قانون خواند. کسی که قرآن را بدون آمادگی پیشین بازمی‌کند، ابتدا سردرگم می‌شود، متن به نظرش از هم‌گسیخته می‌آید، از تکرارها و جملات ناتمام یا اسرارآمیز و اشارات نامعلوم و تغییر ناگهانی موضوع و نامعینی اشخاص دستوری و ابهام تشبیهات متن به زحمت می‌افتد.

مشکلات خواندن بخش‌های طولانی قرآن در پیاده‌روها مطرح نیست. تا زمان ما محققان غربی تحت تأثیر علوم انجیلی اصالت قرآن را با اشاره به ساختار درهم‌ریخته‌ی آن انکار می‌کردند و می‌گفتند که قرآن به صورت فعلی آن محصول دوره‌ی متأخری است و مؤلفان متعددی در تألیف دلبخواهی آن دست داشته‌اند. البته مسلمانان این ادعا را رد می‌کنند، زیرا با تعیین تاریخ بعدی برای پیدایش قرآن توسط جمعی از مؤلفان گمنام موجودیت اسلام اساساً منتفی می‌شود.

به همه‌ی راست‌کیشان توصیه می‌شود که نوشته‌های آنگلیکا نوی‌ویرت را بخوانند. او با اولین اثر بزرگ خود تحت عنوان «پژوهش‌هایی درباره‌ی ترکیب سوره‌های مکی» شهرت علمی یافت. نوی‌ویرت در این کتاب با بررسی بسیار دقیقی انسجام ادبی، تصویرپردازی منطقی و صحت متن قرآن را ثابت کرده است. آنچه صرفاً با خواندن متن، بخصوص با خواندن ترجمه‌ی عامه‌فهم آن، اسرارآمیز و از هم‌گسیخته و ملال‌آور به نظر می‌آید، تکرارها و سکته‌های زبانی، حذفهای به قرینه، درونه‌سازیها، تغییر ناگهانی شخص دستوری یا تشبیهات به ظاهر فراواقعی، برای شنونده‌ی عربی کیفیات واقعی قرآن را نشان می‌دهند ـ کیفیاتی که جیمز جویس را مجذوب کرده‌اند. بنابراین متن‌شناسی تاریخی و انتقادی که سلفیان آن را ضد اسلامی می‌دانند، رویهمرفته تصویر سنتی را درباره‌ی تاریخ پیدایش



هدی لطفی:
تو که نمی‌خواهی
دلخورم کنی

Photo:
Stefan Weidner

اسلام تأیید می‌کند. قرآن عمدتاً اثر یک زمان و یک روح است با نبوغ فوق‌العاده زبانی. و اما این روح کیست؟

جوابی که آنگلیکا نوی‌ویرت به این سؤال می‌دهد برای راست‌کیشان نگران‌کننده‌تر است. زیرا او در آثاری که پس از انتشار کتاب «پژوهش‌هایی درباره‌ی ترکیب سوره‌های مکی» پدید آورده ویژگی شفاهی قرآن را مدنظر قرار می‌دهد و عناصر اجرایی آن را به اثبات می‌رساند. یعنی می‌گوید متن قرآن تنها برای از برخوانی نیست بلکه مانند پارتیتور (متن موسیقی) است که هنگام اجرا تحقق می‌یابد. بخشی از متن به صورتی که ما امروز در دست داریم، برگرفته از یادداشتهای بعدی است، صورت جلسه‌ی اصلاح شده‌ای است از تقریرات عمومی. بنابراین قرآن نه تنها شامل سخنان یک گوینده بلکه شامل جملات معترضه‌ی شنوندگان مؤمن یا غیرمؤمن و همچنین واکنش بالبداهه‌ی گوینده به آنهاست که موجب تغییر ناگهانی موضوع می‌شود.

خداوند سخن می‌گوید و انسان جواب می‌دهد بدین ترتیب اولین شنوندگان پیامبر یعنی امت او سهم عمده‌ای در پیدایش متن قرآن دارند و بدین قرار در خود قرآن مسیر حرکت از فرهنگ گفتاری به نوشتاری ترسیم می‌شود. اگر قرآن را به صورتی که آنگلیکا نوی‌ویرت نشان می‌دهد بخوانیم روشن می‌شود که قرآن چیزی را دیکته نمی‌کند بلکه گفتگویی است در له و علیه موضوعی، سؤال و جواب، معما و حل آن، بیم و امید، وعده و وعید، صدای فردی و برگردان جمعی آن. به اینکه خدا در قرآن سخن می‌گوید باید ایمان آورد. و اما برای درک اینکه انسان در قرآن جواب می‌دهد فقه‌اللغه لازم است.

این گفتگوی قرآنی تنها با شنوندگان پیامبر در شبه‌جزیره‌ی عرب در قرن هفتم میلادی انجام نمی‌گیرد. بلکه آنگلیکا نوی‌ویرت در تفسیر چهار جلدی اخیر خود وحی اسلامی را در دوره‌ی متأخر عهد باستان قرار می‌دهد، در همان دوره و فضای فرهنگی که الهیات یهودی و مسیحی را پرورده است.

توجه داشته باشیم که در اینجا منظور شمارش معمولی مواردی از تأثیر تفکر عربی بر علوم غربی نیست. اینکه رشته‌ی اصلی روشنگری اروپایی به فرهنگ عربی به‌ویژه به فلسفه‌ی یهودی اسلامی برمی‌گردد، در آلمان، حداقل از زمان پرداختن به علوم یهودی موضوع شناخته‌شده‌ای است، هرچند وزیر کشور فعلی آلمان هنوز از آن بی‌خبر است. منظور آنگلیکا نوی‌ویرت چیز دیگری است: او روشن می‌کند که خود قرآن، سند بنیادگذاری اسلام، یک متن اروپایی است یا برعکس اروپا به لحاظ تاریخ پیدایش آن متعلق به اسلام است. این پژوهش ماده‌ی منفجره‌ای است که هیچ سازمان امنیتی نمی‌تواند آن را خنثی کند، این یافته‌ها صحنه‌ی معنوی ما را متزلزل خواهد کرد.

جلد اول تفسیر قرآن، آخرین اثر انگلیکا نوی‌ویرت، گواهی می‌دهد که این تزلزل تا چه حد می‌تواند غنابخش باشد. با کشف پیوندهای انجیلی و افلاطونی و آبائی و تلمودی و عربی قدیم و پیوندهای درون‌قرآنی، با توجه جدی به ساختار زبانی قرآن به عنوان یک متن ادبی و پارتیتوری برای تلاوت، روشن می‌شود که قرآن تا چه حد در فضای فرهنگی مدیترانه‌ی شرقی نفس کشیده و هنگام بازدم بر فرهنگ اروپا اثر گذاشته است. اگر قرار باشد که فقط یک متن در تاریخ ادیان جهانی متنی از گفتگو تلقی شود، آن همانا قرآن است، گفتگویی که در فرهنگستان ما به نقل از هولدرلین مکرر از آن سخن رود که اکنون «دیگر موسیقی است.»

تا اینجا من در مدحیه‌ی خود فقط به پژوهش‌های کم‌نظیر آنگلیکا نوی‌ویرت درباره‌ی قرآن پرداختم. بررسی مقالات متعدد او درباره‌ی شعر کلاسیک و مدرن عربی مثلاً درباره‌ی محمود درویش شاعر بزرگ فلسطینی نیازمند گفتار دیگری است و همچنین او را هنوز به عنوان بانی تحقیقات دیگر معرفی نکردم، بانی پروژه‌ی جامع تاریخ متن قرآن در آکادمی علوم برلین - براندنبورگ و تعداد زیادی از پروژه‌های تحقیقی کوچک دیگر. مانند همه‌ی کسانی که در آلمان راجع به قرآن یا شعر کلاسیک عرب تحقیق می‌کنند من هم در مکتب او تلمذ کرده‌ام و از شور و شوق او به وجد آمده و از حمایت او برخوردار بوده‌ام. او سالی چند ماه در خاورمیانه زندگی می‌کند، خوابگاهی در بیروت و بیت‌المقدس دارد، سرپرستی تعداد کثیری از دانشجویان را از سراسر جهان اسلام بر عهده گرفته و نه تنها در هاروارد و پرینستون بلکه در تعداد زیادی از دانشگاههای عربی و انستیتوهای مهم علمی جهان اسلام سخنرانی می‌کند.

دیگران را جدی بگیریم از زمانی که او می‌شناسم از خود می‌پرسم که او چگونه از عهده‌ی این کارها برمی‌آید. داشتن وقت یک صورت مسئله است – که می‌پرسد: این‌همه کار چگونه در یک زندگی می‌گنجد؟ و اما صورت دیگر مسئله این است که چرا در مراکز علمی اسلامی به سخنان او به دقت گوش فرامی‌دهند در حالی که تحقیقاتش به مبانی دین اسلام برمی‌خورد و حتی ممکن است آنها را متزلزل کند؟ فکر می‌کنم علتش نحوه‌ی رفتار اوست، صداقت و وفاداری او به متن و جدیت و تقوای شخصی‌اش. اینها فضیلتهایی است که شاید جامعه‌ی سکولار بتواند در ارتباطش با دین از او یاد بگیرد: انسان می‌تواند آنچه را که برای دیگران مقدس است، مورد تردید قرار دهد، البته می‌تواند از اصول اعتقادی دینی انتقاد کند، ولی باید این واقعیت را جدی بگیرد که اینها برای دیگران اصول مقدس و قابل احترامی هستند. به آنگلیکا نوی‌ویرت برای دریافت جایزه‌ی زیگموند فروید تبریک می‌گویم.

نوید کرمانی نویسنده و اسلام‌شناس مقیم کلن است. برای گرامیداشت آثارش جوایز متعددی دریافت داشته است. این مقاله ترجمه‌ی متن مدحیه‌ای است به مناسبت اعطای جایزه‌ی زیگموند فروید از جانب فرهنگستان زبان و ادبیات آلمان به خانم آنگلیکا نوی‌ویرت در تاریخ ۲۶ اکتبر ۲۰۱۳ در تئاتر دولتی دارمشتات.

NAVID KERMANI • Salafism or Philology

ترجمه‌ی منوچهر امیرپور

« ... او با بصیرت و حساسیت راه را برای واژه هموار، و امکان روبه‌رو شدن و برخوردهای فرهنگی و فردی را فراهم می‌کند... با شور و شوق برای زبان آلمانی... - نقل قول از اطلاعیه کمیسیون گزینش دریافت کنندگان مدال گوته. اردیبهشت ۱۳۹۲»

سخنرانی تشکر
مدال گوته ۲۰۱۳

محمود حسینی زاد

وقتی بعد از موفقیت در کسب دیپلم وعدم موفقیت در پذیرفته شدن برای ادامه تحصیل در رشته معماری یا اقتصاد، پدرم از من سوال کرد «چرا نمی‌ری آلمان؟»، اولین تردید من این نبود که مثلا «چرا آلمان؟»، بلکه «آخه چطوری باید شیمی رو به آلمانی یاد بگیرم؟»

این اولین رودررو شدن من، اولین برخورد من با زبانی بود تا آن زمان برایم کاملا بیگانه، که به لطف تعداد بی‌شمار فیلم‌های هالیوودی خیلی ها فکر می‌کردند و شاید هنوز هم می‌کنندکه تنها از یک واژه تشکیل شده : Achtung.

شروع آشنائی من با زبان آلمانی از طریق معلمی بود که طی جنگ جهانی اول درآلمان تحصیل کرده بود، و بعد از چند ساعت تدریس با کتاب آموزشی استاندارد آن‌روزگار Deutsche Sprachlehre für Ausländer پاسخی به این پرسش نداشت که «در آلمانی برای شلیک موشک به ماه باید از چه حرف اضافه‌ای استفاده کرد؟» این اولین و آخرین کلاس آموزش زبان آلمانی بود که در آن شرکت کردم، اما دومین برخورد من: عجیب است، مهندسی تحصیل‌کرده در آلمان نمی‌تواند به سوال یک نوآموز جواب بدهد؟

یعنی این زبان انقدر پیچیده است؟ بعد از آن سعی کردم تا خودم این زبان را یاد بگیرم. بهترین سرگرمی اوقات فراغتم مطالعه بود و هست، اولین توقفم بعد از تهران، گراتس - اتریش. طی اقامتی کوتاه در این شهر تصادفاً کتابی خریدم، رمانی. ولی واقعاً تصادفی بود؟ سؤالی که بعدها چندین و چند بار از خودم پرسیدم.

درست ۴۷ سال می‌گذرد و من هنوز که هنوز است هم روی جلد آن رمان را و هم داستانش را واضح پیش چشم دارم: آقایی به نام ایکس، از باربارا نواک.

بعدها هیچ‌وقت نرفتم پرس‌وجوکنم که این زن، نویسنده خوبی بود یا بد، مشهور بود یا نه. تجربه‌ای که کسب کرده بودم، خیلی مشغولم کرده بود: یعنی - با بضاعت اندکی که آن زمان در زبان آلمانی داشتم- همه رمان را فهمیده بودم، آن هم درست؟

آیا واقعاً داستان، داستان عاشقانه دلگیری بود، آن هم به آلمانی؟ یا نکند تفکر و دید شرقی من باعث بیگانه‌سازی زبان و داستان شده بود؟ پرسشی که سال‌های پس از آن هم اغلب فکرم را به خودش مشغول می‌کرد.

این سومین برخورد، سومین رودرروشدن من با زبان آلمانی بود، حالا همراه با تردیدی. همراه با دلهره‌ای.

برخوردهای دلهره‌آور دیگری در پی آمدند. آن تردید بیشتر شد: آیا این زبانِ Achtung پیچیده، واقعا انقدر ملایم، شاعرانه و داری چنین قدرت بیانی است که من حس می‌کنم؟ نکند این زبان را درست نمی‌فهمم؟ و تازه: این اشتیاق توأم با احترام به این زبان از کجا می‌آید؟

تمامش مبارزه‌ای بود، کشتی گرفتنی بود بین ما، بین زبان آلمانی و من، بین من و آن برخوردهای پراز دلهره.

بعدتر این ترس از رودررو شدن و برخورد، ترس از کشتی گرفتن و ـ شاید- برنده نشدن، در تمام کلاس‌های درس دانشگاه‌ها هم همراهم بود، سال‌های سال.

باید راه حلی پیدا می‌کردم، یا راهی برای همزیستی مسالمت‌آمیزِ پرتفاهم با این زبان. باید کاملاً درگیرش می‌شدم.

گوته، ریلکه، توماس‌مان، برشت، دورنمات، بل، لنتس؛ بعدتر: اووه‌تیم، اینگوشولتسه، پتراشتام، یودیت هرمان، و...

«فراز تمام قله ها آرامشی لمیده،
در تمام سرشاخه ها هیچ وزشی حس نمی کنی...»
«پاییز آمده است و تابستان دیگر باز نمی‌گردد. دیگر هرگز تابستان را نخواهم دید...»



محمود حسینی‌زاد
Photo: Goethe Institut/ Bernhard Ludewig

«نگاهش از تکرار میله ها
چنان خسته که تحمل هیچ نداشت.
گمان می‌کند که میله ها هزار هستند
و آن سوترشان، دنیایی نیست...»

«درست که نگاه کنیم، مادر بزرگم دو زندگی متوالی را گذرانده بود. در اولی، دختر بود و همسر و مادر، و در دومی فقط خانم «ب»»، زنی تنها، بدون مسئولیت، با درآمد اندک، اما کافی. زندگی اول شش دهه طول کشید و زندگی دوم دوسال...»

« در زادگاه پدر بزرگم، زندگی بیشتر مردم با کار در کارگاه‌های کتان‌خردکنی می‌گذشت. پنج نسلی می‌شد که با هر نفس، غبار برآمده از ساقه‌های خردشده کتان را فرومی‌دادند و تسلیم مرگی تدریجی بودند...»

«در جنوب علفها می‌سوخت. علفها بی‌دود می‌سوخت و آتش به طرف کوهستان شعله می‌کشید. به طرف کوهستان کنیا...»

«همان شب برلاخ به مطب دکترش، دکتر ساموئل هونگر توبل، در میدان برن رفت. چراغ‌ها دیگر روشن شده بود و لحظه به لحظه شب تیره‌تر می‌شد...»

«این تنها خاطره از برادرِ شانزده سال بزرگترم است که چند ماه بعد از آن، اواخر سپتامبر، در اوکراین به شدت زخمی شد ...»

«شبِ۲۱ ژوئیه آمدند، بین ساعت دوازده و دوازده و نیم. نباید خیلی زیاد بوده باشند...»

«آگنس مرده است. داستانی او را کشت. از آگنس جز این داستان چیزی برایم نمانده...»

«اما میشا نمرد. نه دوشنبه شب مرد و نه سه شنبه شب. بعید نبود عصر چهارشنبه بمیرد یا شب پنج‌شنبه...»

همه این‌ها را ترجمه کردم، و خیلی زیادتر. با اشتیاق، باحفظ حرمت، اما هردفعه دوباره از نو: برخورد و رودروئی پراز ترس و دلهره.

اشتیاق ها، برخوردها و تردیدها بعدها من را برابر پرسشی قراردادند: برسر زبان خودِ من چه آمده؟ ازدستش داده‌ام؟ شده‌ام فقط قالب ریز واژه ها؟ آیا آلمانی، فارسی ام را تغییر داده، یا فارسی ام، بر آلمانی تاثیرگذاشته؟

پس شروع کردم به نوشتن: داستان کوتاه، رمان، نمایشنامه، مقاله. اما در اینجا هم همراه با ترس وتردید: چرا می نویسم؟ می‌خواهم در برابر این «آلمانی» قدرت‌نمائی کنم؟ می‌نویسم تا از خودم در برابر آلمانی محافظت کنم؟ یا این راهی است برای همجواری و همزیستی؟

خانم ها و آقایان محترم، اگر به من بود، دلم می‌خواست تا از همهٔ شما، تک‌تک با اسم تشکر کنم. اما امکان ندارد، پس از صمیم دل از همه شما که امروز اینجا هستید، متشکرم.

تشکر صمیمانه ام از : آقای پروفسور لهمان، از خانم پروفسور فون براون و اعضا محترم کمیسیون اعطا کننده مدال گوته، و از آقای دکتر لرش.

برای مراسم امروز چندماه تدارک دیده شده، خیلی‌ها همکاری کردند، و من تمام این مدت باری بودم بر دوش سه خانم مهربان و همیشه آماده مساعدت: کریستیانه یکلی، زابینه ویلیگ، افا شروت. تشکر می کنم.

دوستانم از داخل و خارج راه درازی تا شهر وایمار را طی کرده‌اند. نشانه‌ای بی‌نظیر از دوستی. تشکر ویژه من از: مریم پالیزبان و توماس انگل، از مریم کهنسال و کاوه فولادی نسب، از تس لوئیس که دیروز با عجله آمد و تبریک گفت و رفت، و از دوستم دونال مک لاولن.

تشکر از خانواده‌ام، محبوبه، تارا، کسرا، و بخصوص از پسرم سینا که الان در ایران است.

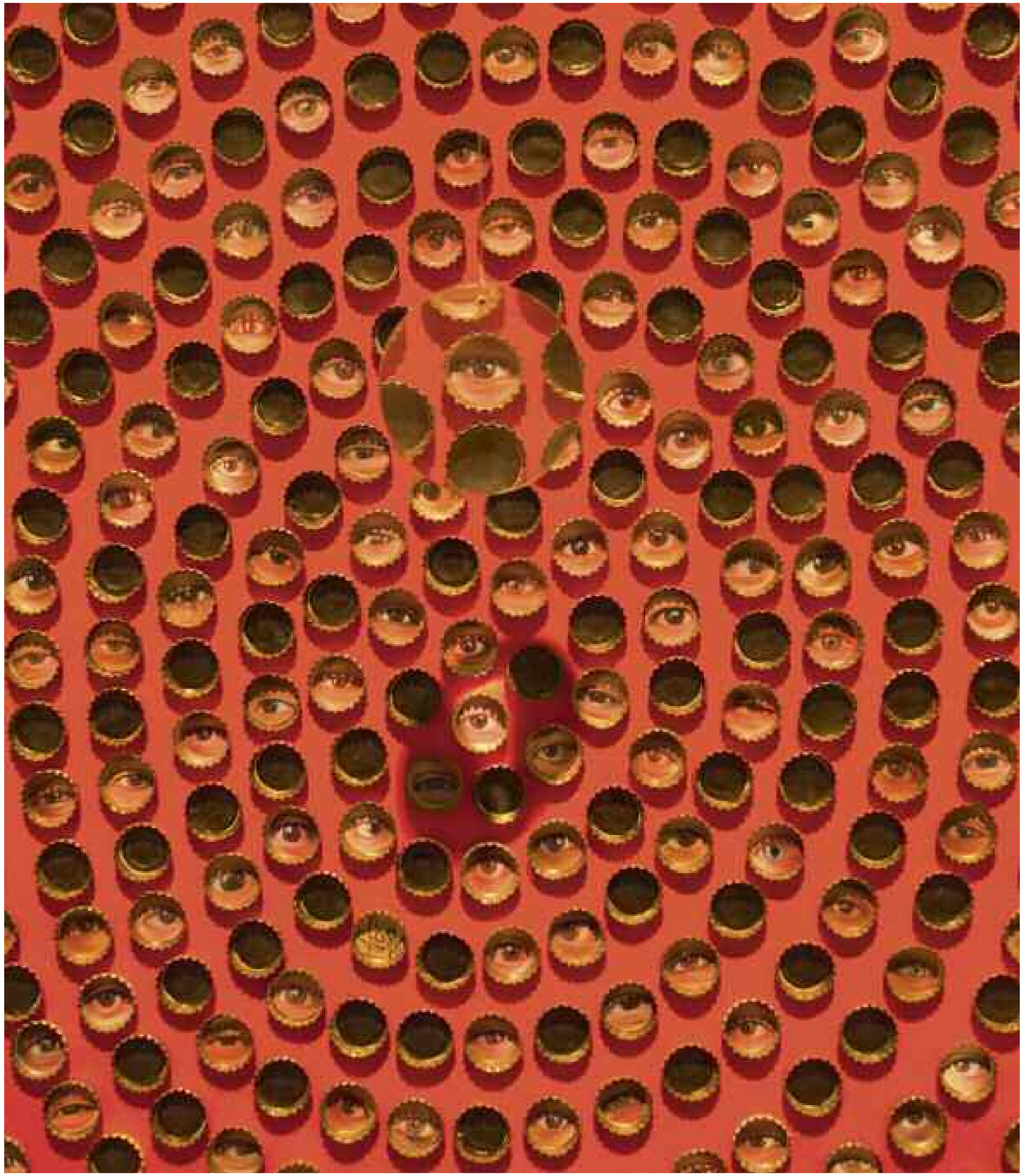
کسانی هستند که وظایفشان را کامل انجام می‌دهند، طبق مقررات. اما بین آنها گاهی افرادی هم هستند که قدمی از محدوده آن‌طرف‌تر می‌گذارند، با مایه گذاشتن از خودشان، با احساس درست برای حوزه فعالیتشان: خانم ریتا زاکسه توسان، سرپرست دفتر انستیتو گوته در تهران یکی از این افراد است. من باید از خانم توسان نه فقط به این مناسبت، بلکه برای مسئولیت سازنده اش طی سال‌های خدمت در تهران تشکر کنم.

جناب آقای پروفسور لهمان، اعضا محترم کمیسیون اعطای مدال گوته: شما با مدال گوته از من قدردانی کرده‌اید، احساس غیرقابل وصفی است. ۵۰۰۰ کیلومتر آن‌طرف‌تر نشسته‌ای و بازده کارت توسط بهترین متخصصین ارزیابی می‌شود.

اما شما امروز از من نه فقط بخاطر آن چه که با بهترین جمله‌بندی‌ها در اطلاعیه‌تان آورده‌اید، به خاطر ـ نقل قول ـ «اشتیاق من برای زبان آلمانی و گسترش ادبیات و فرهنگ المانی زبان در کشورم» تجلیل می‌کنید.

به من شما امروز مزدم را داده‌اید، مزد ترس‌هایم را. ممنون.

محمود حسینی‌زاد
تهران- وایمار شهریور ۱۳۹۲



هدی لطفی:
دورریختنی‌ها

Photo:
Stefan Weidner



ببر و بچسبان هدی لطفی

هنرمند مصری هدی لطفی در «بِبُر و بچسبان» مجموعه‌ای روان-جغرافیایی از عواطف، ادا و اطوارها و قیافه‌ها را عرضه می‌کند که در ملاء عام در مرحله‌ی انتقالی مصر به چشم می‌خوردند. این کولاژها، متشکل از اشیاء پراکنده و تندیس‌هایی که طی دو سال اخیر گردآوری شده اند، با پیوند خوردن به همدیگر قصه‌ای پر احساس از گذشته‌ی نزدیک را بازگو می‌کنند.

عنوان نمایشگاه فرایند کولاژسازی و نیز جمع‌آوری اطلاعات آرشیوی از طریق اینترنت را تداعی می‌کند. اما این عنوان در عین حال نشانگر فرایندی جنون‌آسا از تاریخ‌نگاری حوادثی است که گویی مدام یکسان تکرار می‌شوند.

یک «تبِ بایگانی کردن» (به قول دریدا) از بهار انقلابی ۲۰۱۱ در منطقه اوج گرفته است. این جنونی است که بر روایت‌گویی‌های نامشخص تاریخی مستولی شده‌است. اشتیاق به درک و تبیین حوادث از میان اشیاء بایگانی راویان تاریخ را همراهی می‌کند.

آرشیوی از آنچه معدوم شده به وجود آمده و با «ببر و بچسبان» آنها لحظاتی که در روایت‌های مرسوم تاریخی از قلم افتاده‌اند، عرضه می‌شوند. هنرمند این اشیاء را متأثر از احساسات درونی گردآوری کرده است تا بازگوکننده‌ی عواطف او باشند. آنها به خاطر ارزش‌های مادی جمع‌آوری نشده‌اند و نیز بنا ندارند که بازگوکننده‌ی جامعی از حوادث باشند، بلکه برعکس کاملاً فردی، بدون ترتیب تاریخی و در ارائه‌ی حوادث جاری محو و تاریک به نظر می‌رسند. در واقع «ببر و بچسبان» سندی از حقایق عرضه نمی‌کند، بلکه بازگوکننده‌ی درهم تنیده‌ای از تجربیات شخصی است.

نمایشگاهی از این آثار در ژانویه ۲۰۱۴ در مرکز شهر قاهره عرضه شده بود.

www.thetownhousegallery.com

هدی لطفی:
سربازان

Photo:
Stefan Weidner

نقد و نظر

■ کودکان افغانی فوق‌العاده‌اند. مدرسه را دوست دارند و می‌دانند که در کشورشان چه می‌گذرد. روگر ویلمزن روزنامه‌نگار آلمانی درباره‌ی آنها و جهانشان کتابی نوشته‌است.

«یک کیف مدرسه گرفتم، خیلی خوشحالم»

– کودکان افغانی و جهان آنها –

نوریه علی تانی

راستی ما راجع به افغانستان چه می‌دانیم؟ درباره زندگی کودکان و تصورات آنها راجع به افغانستانِ پس از طالبان و پس از متفقین چه می‌دانیم؟

قصه‌های افغانی با «یکی بود یکی نبود» شروع می‌شود. در کتابی به این نام کودکان امروزی افغان قصه‌گویی می‌کنند.

روگر ویلمزن از ۲۰۰۵ مرتباً به افغانستان سفر می‌کند. او این کار را مستقلاً و غیرنظامی انجام می‌دهد و نه مانند برخی از همکاران تحت حفاظت نظامی. می‌توان گفت که احتمالاً به کار خطرناکی دست می‌زند ولی در عین حال امکان آن را می‌یابد که با مردم و فرهنگ آنها آشنا شود و روابط دوستانه برقرار سازد. بدین نحو برای او مقدور بود کتابی بنویسد که در آن نه فقط جوانب غم‌انگیز بلکه لحظات خوش زندگی افغانی را نیز تشریح نماید. ویلمزن روشنفکری چندجانبه است، او نه تنها سفیر عفو بین‌الملل و تردوزوم (سازمان مدافع حقوق کودکان جهان) و کر (Care) است بلکه همچنین از اتحادیه‌ی زنان افغان نیز دفاع می‌کند. او کنجکاو و در عین خویشتندار است، ناظر باریک‌بینی است.

کودکان فوق‌العاده کودکان افغانی که در اینجا «غیر از کودکان کشورهای دیگر هستند» او را بسیار تحت تأثیر قرار داده‌اند: «پیرنما، با کیسه‌ی اشک زیر چشم و چروکهای عمیق در صورت»، «انسانهای کوتوله با صورت‌های رنج‌دیده» عذاب جنگ، خاک و غبار، کار سنگین و فقر و فاقه، رنج‌دیده ولی کنجکاو، دست و دلباز و خوش‌بین به آینده. این کودکان فوق‌العاده‌اند و بی‌نظیر. درس‌خواندن را دوست دارند و معلم خود را می‌پرستند. بازی؟ این سؤال غالباً با عدم تفاهم مواجه می‌شود. جهان فکری آنها سیاست‌زده و زندگی‌شان نظامی‌گرایانه است.

ویلمزن یادداشت‌های گفتگو و نامه‌ها و نقاشی‌های این کودکان را جمع‌آوری کرده است. با توجه به شرایط زندگی متفاوتشان، اتفاق نظر آنها درباره‌ی آموزش و مسئولیت ملی غیرمترقبه است. همه‌ی آنها می‌خواهند کشور خود را توسعه و صلح و برادری را گسترش دهند. احساس مسئولیت و درک سیاسی حتی در جوان‌ترین آنها نمود می‌کند. روزنامه‌ها را برای والدین خود می‌خوانند و می‌خواهند علل آشفتگی‌ها را بدانند. در روزنامه‌ها می‌خوانند که «نیروهای نظامی ۲۸ نفر را کشته‌اند و در بین آنها فقط دو نفر از طالبان بودند. بقیه بعداً به طالبان بودن متهم می‌شوند.» – می‌گویند: «مدرسه هر آن از ضربات بمب به لرزه درمی‌آید. بس است دیگر به ستوه آمده‌ایم.»

درس مین‌یابی از زندگی فقط جنگ و ناامنی می‌شناسند. در کلاس درس تابلویی از سلاح‌های مختلف آویزان است. درس راجع به مین‌یابی است. کودکان توی تانک‌های سوخته بازی می‌کنند. بازی نوعی تقلید جنگ است. هر خانواده‌ای عزادار کشته‌ای است، همه‌ی این بچه‌ها مُردن دیگران را به چشم خود دیده‌اند. آنها در سرزمینی دچار آسیب روحی شده‌اند که در آن مفهوم این کلمه ناشناخته

و کمکهای روانی تصورناپذیر است. تصاویر و نامه‌هایی که در این کتاب به چاپ رسیده و نمونه‌های اندکی از آنها در این شماره‌ی مجله عرضه می‌شود، نماد این تجارب تلخ و در عین حال طبیعت زیبا و خانواده‌های پُرمحبت است. در این کتاب، رویارویی با تجربه‌های دردناک و جراحات روحی ناشی از آن با اشتیاق به همدلی همراه است – هلی‌کوپتر، کالاشنیکف و تن خون‌آلود انسانها در تقابل با گلها و حیوانات و شادمانی جشنها قرار داده شده است. به نظر می‌رسد که نقاشی محیط زندگی و نامه‌نگاری برای بسیاری از این کودکان اثر درمانی داشته است. ما که در غرب، در گوشه‌ی دیگری از جهان برکنار از این ماجرا زندگی می‌کنیم، به سرگذشت آنها گوش فرامی‌دهیم و در غمشان سهیم هستیم. و اما تصاویری که کودکان غربی روی کاغذ می‌آورند ما را به لبخند وامی‌دارند. در این جا همه چیز نظم خاص خود را دارد، مردانی با اندام عضلانی و عینک دودی، ساختمانهای بلند، کودکانی که روی کاناپه نشسته‌اند و در روشنایی برق درس می‌خوانند. این کودکان ناظران تراز اولند.

آموزش رمز موفقیت «یک چرخ خیاطی و یک قیچی گرفتم. از آن به بعد زندگیم روز به‌روز بهتر شده است.» ویلمزن در سفرهای خود با زنان افغان نیز گفتگو کرده است، با مدرسان دانشگاه و فوتبالیستها و زنان شاغل در صنایع دستی. همه جا دیده می‌شود که آموزش رمز موفقیت در توسعه‌ی اقتصادی و مدرنیزه کردن جامعه است. زنان نیروی محرکه‌ی مهمی در جامعه هستند. این حرف یک اختراع غربی نیست بلکه منطق و ضرورت زندگی بشری است. ولی با وجود قانون اساسی نسبتاً لیبرال افغانستان هنوز موانعی زیادی باید از میان برداشته شود. بصیره هر روز صبح به مدرسه‌ی دخترانه می‌رود، مین‌گذاری و تجاوز به ناموس موانع بزرگی در راه یافتن زنان به جامعه است. و اما پدری هم وجود دارد که نصف خانه‌ی خود را در اختیار عموم گذاشته تا دختران شهر در آن آموزش ببینند.

ویلمزن برخلاف بسیاری از کارشناسان، این سرگذشتها را بی‌مبالغه و بدون اینکه عقل کل باشد تعریف می‌کند. خویشتندار است و با خودنگری از تصورات اروپامدارانه برحذر می‌دارد و سعی می‌کند دید دیگری به جهان داشته باشد. کودکان و زنان و ریش‌سفیدان دهها و مجاهدان پیشین در این کتاب امکان آن را می‌یابند که دیدگاههای خود را تشریح کنند و نشان دهند که «ما همه قاتل نیستیم». او همچنین زمینه‌های درک غنای فرهنگی افغانستان را فراهم می‌کند و آن را با مجموعه‌ای از اسناد به صورت تصویر قانع‌کننده‌ای از جامعه‌ی افغانستان امروز ارائه می‌نماید، سایه و روشن زندگی و هوس مردم به آموزش و اشتیاق آنها را به صلح و آرامش نشان می‌دهد. کودکانی که جهان آنها به ما نموده شده آینده‌ی افغانستان هستند. شکل سیاست و جامعه را آنها شکل خواهند داد. این کتاب امیدوارکننده است و این کودکان راه امید را می‌شناسند.

سود حاصل از کتاب را مؤلف و ناشر در اختیار اتحادیه‌ی زنان افغان خواهند گذاشت تا صرف ساختن و نگهداری مدارس نوشود.



روگر ویلمسن
«یکی بود یکی نبود – بچه‌های افغانی و دنیایشان» .
انتشارات اس فیشر، فرانکفورت ۲۰۱۴

نوریه علی تانی متخصص علوم سیاسی مقیم مونیخ است.

NOURIA ALI-TANI • „I was given a schoolbag and I'm happy“

ترجمه‌ی منوچهر امیرپور

از زمان وقوع انقلاب‌ها تئاتر در جهان عرب شکوفایی بی‌سابقه‌ای دارد. اخیرا کتابی در این زمینه منتشر شده که دست‌اندرکاران و سمت و سوی این تئاتر را بیان می‌کند.

اجرای برشت در دمشق

تئاتر در جهان عرب

شارلوت کالینز

کارشناسان غالبا تئاتر را «فضای امن» می‌خوانند. تریبونی که در آن بازیگران نه تنها مختارند، بلکه از آن‌ها انتظار هم می‌رود تا احساسات‌شان را بیان کنند، تابوها را بشکنند، در مورد حقایق ناخوشایند صحبت کنند، با مخاطبان ارتباط برقرار سازند، تجربه‌های جدید کنند، بجنگند و گرد هم بیایند.

برای اکثرکارشناسان عرب که در این کتاب از آن‌ها صحبت شده است تئاتر تریبونی برای بیان آزادانهٔ عقاید است، محلی با اهمیت وجودی، اما این محل به‌هیچ‌وجه امن نیست. بعضی‌ها مثل کارگردان عراقی مناضل داوود بعد از به روی صحنه بردن کارهای انتقادی مجبور به ترک وطن شدند. بعضی دیگر مانند نعیمه زیطان از مراکش و یا مریم بوسالمی از تونس که کارهایی با مضمون وضعیت زنان در جامعهٔ عرب به روی صحنه برده‌اند، تهدیدهایی دریافت کرده‌اند. در سال ۲۰۱۱ جولیانو میرخمیس، کارگردان هنری پیشین تئاتر آزادی در جنین، که با فلسطینی‌های جوان کار می‌کرد و خود را صد در صد فلسطینی و صد در صد یهودی توصیف می‌کرد، در مقابل ساختمان تئاتراش هدف گلوله قرار گرفت و کشته شد.



رالف همکه هنگام معرفی کتاب در تئاتر مولهایم آن در روهر

Photo: Stefan Weidner

در نتیجه دست اندرکاران تئاتر عرب همیشه هم از امنیت برخوردار نیستند. ولی با این وجود در جایگاهی هستند که می‌توانند تئاتری بیافرینند که ضروری، بیواسطه و از متن جامعه برخاسته است. ویژگی‌هایی که تئاترهای جوامع امن و راحت از آن بی‌بهره‌اند. کشمکش شرط اصلی یک درام خوب است و سازندگان تئاتر معاصر عرب از این نظر هیچ کمبودی ندارند. بهار عربی تمام منطقه را درنوردید ولی همان‌طور که رالف سی. همکه، ویراستار این مجموعه مقالات می‌گوید، اثر آن بر تئاتر عرب در نظر گرفته نمی‌شود. این اتفاق جای تعجب دارد زیرا همان‌طور که همکه می‌گوید: «تئاتر سیاسی‌ترین و خودانگیخته‌ترین فرم هنری است و در نتیجه لرزه‌سنج شرایط اجتماعی است.»

دریچه‌ای به ناشناخته‌ها همکه دراماتورژی است که سال‌ها برای فستیوال بین‌المللی «چشم‌انداز تئاتر» در مولهایم کار کرده و معتقد است که «تئاتر در جهان عرب» یک کار دایرةالمعارفی نیست. این کار ادعایی ندارد که تئاتر عرب را به طور کل معرفی می‌کند، بلکه دورنما و مقدمه‌ای کوتاه است بر تئاتر در نه کشور: از مراکش تا کویت، و چند فرد کلیدی را معرفی و بررسی می‌کند. این کار دریچه‌ای باز می‌کند به دنیایی ناشناخته، دنیایی که بنا به طبیعت‌اش زودگذر است مخصوصا در این دوران پر تنش. این نسخه از کتاب که در اواخر ۲۰۱۳ منتشر شده احتمالا هم‌اکنون هم نیازمند بروزرسانی است. آیا عمر ابوسعده همچنان زنده است و در دمشق کار می‌کند؟ تئاتر شبه مستند و مستقلی که در زمان انقلاب مصر بوجود آمده بود و دگرگونی‌های سیاسی موضوع‌اش بود، چه شد؟

با همهٔ این اوصاف، این کتاب تصویر ارزشمندی از تئاتر معاصر عرب به دست می‌دهد. به نظر هم می‌آید که تنها کتاب از نوع خود است. کتاب شامل ده‌ها تصویر سیاه و سفید از دست‌اندرکاران و مراحل تولید است. این کتاب با نشان دادن رئوس مطالب کارهای تئاتر عرب علاقهٔ ما را به موضوع برمی‌انگیزاند که از آن جمله است توصیفات وسوسه‌انگیزی که اجراهای پیشین را به وضوح به ذهن متبادر می‌سازد. به عنوان مثال در بنفشه، اثر کارگردان لبنانی عصام ابوخالد، زنی توسط اجزای بدن مردگان در قبرستان خود را بازآفرینی می‌کند تا به جستجوی پسر مرده‌اش برود. سفر او در دنیایی رویایی و موازی صورت می‌گیرد و در انتها که فکر می‌کند بدن فرزندش را در آغوش گرفته، کیسهٔ شنی که در دست دارد پاره می‌شود و فرزنداش از دست‌اش می‌رود، همانند گذر زمان در ساعت شنی. خواننده دل‌اش می‌خواهد که ایکاش هنوز هم می‌توانست بلیتی برای این نمایش رزرو کند.

انتشارات «تئاتر در تسایت» از آلمان و انتشارات«جنوب» در تونس برای چاپ هم‌زمان نسخه‌های دو زبانه همکاری کرده‌اند که حاصل آن نسخه‌های آلمانی/انگلیسی و عربی/فرانسوی است که امکان دسترسی بی‌واسطه در تمام منطقه را فراهم کرده‌اند. خوانندهٔ بین‌المللی هم می‌تواند به این صورت از این کتاب استفاده کند. یکی از اهداف اعلام شده یافتن شرکای فعال برای سازندگان تئاتر عرب در خارج است. ساخت تئاتر نوآورانهٔ آلترناتیو همیشه با مشکلات مالی همراه است. تبلیغات، تأمین مالی، دعوت‌نامه، همکاری در تولید و اجرای برنامه‌های خارج از کشور برای حفظ این نوع از تئاتر ضرورت دارد.

همهٔ کسانی که به این موضوع علاقه دارند بخاطر بخش مراجع کتاب هم که شده باید آن را خریداری کنند. این بخش شامل اطلاعات در ارتباط با تماس موسسات آموزشی و گروه‌های سرمایهگذار تئاتر است. علاوه بر آن شامل اطلاعات تماس گروه‌های تئاتر، سالن‌ها، کارگردانان، فستیوال‌ها و مراکز فرهنگی هم هست. شرح مختصری از نوع کار آن‌ها هم آمده است، از تئاتر آموزشی گرفته تا تئاتر تجربی و موضعی، از تئاترهای غیر اقتباسی گرفته تا اقتباس‌هایی از کلاسیک‌ها. اقتباس‌های بسیاری از شکسپیر صورت گرفته است. مثلاً مکبث تونسی که در آن بن علی قارون تشنهٔ قدرت است، یا سه‌گانهٔ شکسپیر عرب از کارگردان کویت سلیمان البسام، و رومئو و ژولیت سنی و شیعهٔ مناضل داوود.



تئاتر در جهان عرب

به تالیف رالف سی. همکه. نسخهٔ دو زبانهٔ آلمانی/انگلیسی. انتشارات «تئاتر در تسایت» (برلین ۲۰۱۳). هم‌زمان با نسخه‌ی فرانسه/عربی از انتشارات الجنوب، تونس.

آموزش‌های اولیهٔ داوود در بغداد کل رویکرد او به تئاتر را شکل داده است. همان‌طور که خودش می‌گوید استاداش در دانشگاه سنت عربی را به کار می‌برد ولی آن‌ها را تشویق می‌کرد تا کشمکش‌های خودشان را روی صحنه پیدا کنند. همچنین به آن‌ها توصیه می‌کرد تا اطراف خود را نگاه کنند و ببینند که چه چیز مسئلهٔ آن‌ها است و چه چیز ظرفیت درام‌پردازی را دارد. در این کتاب چند نفر که از همین رویکرد استفاده کرده‌اند تا تئاتری قدرتمند و بدیع بیافرینند، مورد بررسی ویژه قرار گرفته‌اند. نمی‌توان از آن‌چه در اطراف آن‌ها می‌گذرد به آسانی صرف نظر کرد، زیرا همان‌طور که کارگردان سوری محمد العطار می‌گوید: «تئاتر یکی از راه‌هایی است که بوسیلهٔ آن می‌توانیم آن‌چه را که بر ما می‌گذرد رصد کنیم. تئاتر همچنین راهی برای بقاست، برای پر بار بودن و مایوس نشدن.»

شارلوت کالینز روزنامه‌نگار و مترجم در حوزهٔ تئاتر است.

CHARLOTTE COLLINS • Playing Brecht in Damascus

ترجمه‌ی محمود حسینی‌زاد



اندیشه و هنر
سال ۵۳ (۱۴)
شماره ۱۰۱ (۲۶ دوره جدید)
تیر ۱۳۹۳ - دی ۱۳۹۳

ناشر: انستیتو گوته
سردبیر: اشتفان وایدنر
هیات تحریریه:
منوچهر امیرپور
اشتفان وایدنر

ویرایش:
منوچهر امیرپور
فرخ معینی

دستیاری با وسایل عکاسی:
سیمونه فالک

طراحی:
گرافیک تیم میشائل کروپ

صفحه‌آرایی نسخه فارسی:
فرخ معینی

چاپ: Werbedruck GmbH
Horst Schreckhase

نشانی ناشر:
Goethe Institut e.V.
Dachauer Str. 122
80637 München
Germany

نشانی هیات تحریریه:
M. Amirpur
Am Südhang 51
53809 Rüppichteroth
Germany

پست الکترونیکی:
amirpurM@t-online.de
fikrun@goethe.de

اینترنت:
www.goethe.de/fikrun

ART&THOUGHT E-PAPER
www.goethe.de/fikrun

اندیشه و هنر یک نشریه فرهنگی است که سالی دو بار توسط انستیتو گوته، مرکز فرهنگی آلمان منتشر می شود. این نشریه علاوه بر فارسی به انگلیسی (Art&Thought) و به عربی (فکر و فن) هم به چاپ می‌رسد.

اندیشه و هنر به رایگان توزیع می‌شود. فروشندگان این نشریه مجازند از علاقمندان به این نشریه معادل مبلغ تا ۵ یورو و یا ۵ دلار بابت حق توزیع اخذ کنند.

MIX
Paper from responsible sources
FSC™ C004599
FSC www.fsc.org

روی جلد: **عمان، مسقط، مدرسه عالی صنعتی آلمان و عمان، دختران دانشجو جلوی ساختمان دانشگاه**

پشت جلد: **(دو عکس بالا) تونس، دبستان سیدی صابر، بچه‌ها سر کلاس درس (عکس پایین) ایران، تهران، میدان تجریش، اینترنت کافه «مقدم»، جوانان در حال «گپ» اینترنتی**

Photos:
Markus Kirchgessner

شماره‌های پیشین:
شماره ۹۷ - بازنمایی دموکراسی‌شماره
شماره ۹۸ - برخورد با گذشته
شماره ۹۹ - فرهنگ آب و هوا
شماره ۱۰۰ - ۱۹۱۴ - جنگ اول جهانی و پیامدهای آن

شماره آینده:
شماره ۱۰۲ - روانشناسی





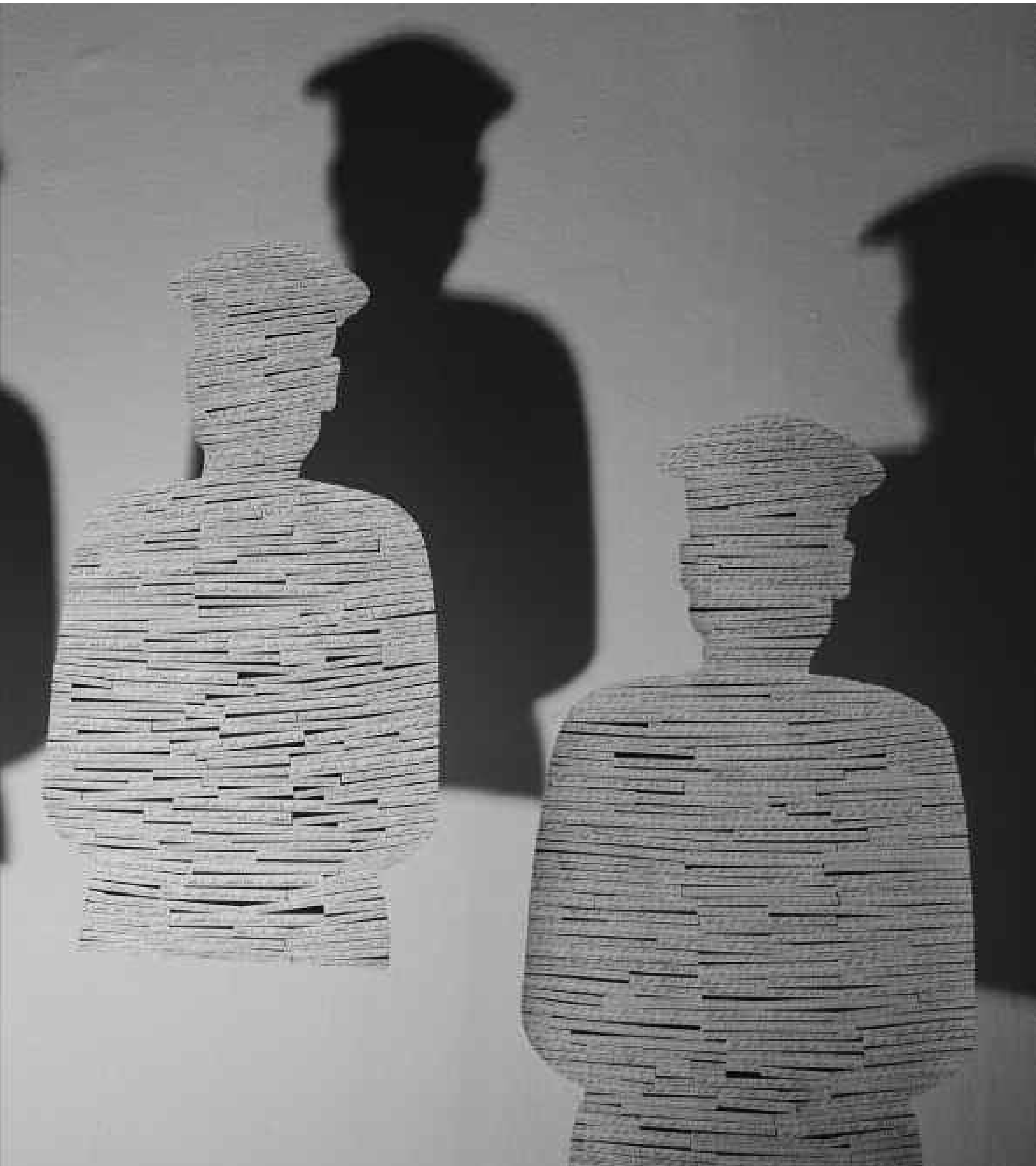






استانیسلاو استراسبورگر | بشری اقبال | امیرة الاهل | دنیا امیر پور | منوچهر امیر پور | هایکه ته
محمود حسینی زاد | نوریه علی تانی | آندراس فلیچ | شارلوت کالینز | نوید کرمانی | مارتین گرنر
میریام لمجادی | هدی لطفی | جمال مالک | ریم محمد ابو جبر | ربیعه مولر

WWW.GOETHE.DE/FIKRUN



هدی لطفی: روایت قدرت

Photo: Stefan Weidner